

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

**ANOS INICIAIS:
UM PROCESSO CONTÍNUO DE REFLEXÃO E AÇÃO**

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

1

**REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE
CAMPINAS**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO**

HELITON LEITE DE GODOY
ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO**

**Diretrizes Curriculares da Educação
Básica para o Ensino Fundamental**

Anos Iniciais:

Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação

HELITON LEITE DE GODOY
Organização e Coordenação

**Diretrizes Curriculares da Educação
Básica para o Ensino Fundamental
Anos Iniciais:
Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação**

2012

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNICAMP
Diretora de Tratamento da Informação
Bibliotecário: Helena Joana Flipsen – CRB-8ª / 5283

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2012

ISBN: inserir o nº

1. Ensino Fundamental. 2. Ensino – Currículos – Anos Iniciais – Brasil. I. Prefeitura Municipal de Campinas (SP), Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico II. Godoy, Heliton Leite de. III. Título

xx-xxxx

CDD-xxx.x

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Ensino Fundamental
2. Ensino – Currículos – Anos Iniciais – Brasil

Projeto Gráfico e Capa
LCT Tecnologia e Serviços

Diagramação e Editoração
Hide Butkeraitis
Osmar Ferreira da Silva

Todos os direitos reservados.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra.
Os infratores serão processados na forma da lei.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Prefeito
PEDRO SERAFIM

Secretário Municipal de Educação
CARLOS ROBERTO CECÍLIO

Diretor do Departamento Pedagógico
LILIANA GUIMARÃES POMPEU DE CAMARGO

Coordenadoria de Planejamento e Gestão de Pessoas da Educação
ANGELA FELTER

Coordenadoria Setorial de Educação Básica
MARIA PAULA ARAUJO STEFANINI

Coordenadoria Setorial de Formação
ELISABETE PIMENTEL

Assessor Técnico de Currículo e Pesquisa Educacional
HELITON LEITE DE GODOY



AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos Secretários da Educação da SME

GRACILIANO DE OLIVEIRA NETO (2006 – 2009)

JOSÉ TADEU JORGE (2009-2011)

MÁRCIO ROGÉRIO SILVEIRA DE ANDRADE (2011)

EDUARDO JOSÉ PEREIRA COELHO (2011-2012)

Aos Diretores do Departamento Pedagógico da SME

MÁRCIO ROGÉRIO SILVEIRA DE ANDRADE (2007-2011)

SÔNIA CRISTINA ALVES FERREIRA (2011)

RENATA BONTURI VON ZUBEN (2011-2012)

A Coordenadora Setorial de Formação

CLÁUDIA LÚCIA TREVISAN (2009-2012)

FICHA TÉCNICA

• *Diretora do Departamento Pedagógico* •

LILIANA GUIMARÃES POMPEU DE CAMARGO

• *Assessoria de Currículo* •

HELITON LEITE DE GODOY

• *Núcleo de Memória, Pesquisa e Publicação em Educação* •

SUELI APARECIDA GONÇALVES

• *Coordenação de Revisão Técnica* •

ELISABETE PIMENTEL

• *Autores do Ensino Fundamental* •

ADRIANA DANTE BALDIJÃO

ALEXANDRA MOLINA

ANDRÉA CRISTINA FERREIRA

ANGELA CRISTINA DOS SANTOS FERNANDES

CRISTIANE MAZETTO VIEIRA DA COSTA

CRISTINA APARECIDA JÚLIO

DANIELA PEREIRA DE MORAES ELIAS

DANIELI SEBASTIANA OLIVEIRA TASCA

DANIELLE SMITH

DENIMAR CHRISTINE CORADI DE FREITAS

DOMENICO GALLICCHIO NETO

ÉDISON BATISTA DE CARVALHO

ELIANE LUCY MARCELINO

ÍTALA NAIR TOMEI RIZZO

KARINA APARECIDA VICENTIN

LEILA CRISTINA BORGES DA SILVA

LUÍS CARLOS CAPPELLANO

MÁRCIA MARIA NUNES GONÇALVES

MARIA JOSÉ ADAMI
RENATA LANZA
ROSELI FERRARI
ROSICLER CRISTINA CARVALHO VELASQUEZ
SANDRA DE OLIVEIRA JOÃO
SONIA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA
VERÔNICA MARQUES RODRIGUES
WLADIMIR STEMPIAK MESKO

• *Co- autores do Ensino Fundamental* •

AIMAR SHIMABUKURO
ANDREA FERREIRA OTERO
ANTONIO CARLOS RODRIGUES DE MORAIS
ARLENE MACHADO E CARDOSO COELHO
CÁSSIA CRISTIANE FREITAS ALVES
CLÁUDIA MARA DA SILVA
ELAINE CRISTINA DE SOUZA
ELIANE NASCIMENTO GIL DIAS
ELISABETE PIMENTEL
HERONILDA ALCANTARA
JULIANA MARIA ARRUDA VIEIRA
MARIA APARECIDA LOPES
MARIA APARECIDA MONTAGNER
MARIA LÚCIA COSTA DE OLIVEIRA CERONE
MARIANA SOARES LEME
MIREN LUIZA LUCISANO BOTELHO DO AMARAL
VERA RITA DE GODOY

• *Colaboradores do Ensino Fundamental* •

ADRIANA CORREA ALMEIDA
ANA CRISTINA KRUTZFELDT ANTONIAZZI
CARMEM SILVIA NUNES DE AZEVEDO PESSOA
CLAUDIA GOMES DOMINGUES NUNES
ELIANE DE FÁTIMA SACHINELLI SCARPINI
ENEIDA FÁTIMA MARQUES
ESTER MARY DE CAMPOS
GLÁUCIA ULTIMIA COLUCCINI MORETO
JULIO ANTONIO MORETO
KAREN CRISTINA B. PACITTI

KELLY CRISTINA MUNHOZ ARDUÍNO
LUANA MARTINS MORELLI
LÚCIA HELENA PEGOLO GAMA
MARIANA DA CUNHA SOTERO
NELMA CRISTINA DE CARVALHO FRANCISCO
ROSANA ANDRÉA ROVARIZ DE OLIVEIRA
ROSILENE RIBEIRO DA SILVA
SUELI APARECIDA MARTINAZZO
THAÍS CARVALHO ZANCHETTA PENTEADO
VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS

• *Escolas Municipais de Ensino Fundamental* •

NAED LESTE

CEMEFEJA/EMEF PAULO FREIRE
CEMEFEJA PROF. SÉRGIO ROSSINI
EMEF PROFA. ÂNGELA CURY ZÁKIA
EMEF DR. LOURENÇO BELLOCCHIO
EMEF RAUL PILA

NAED NOROESTE

EMEF/EJA PROFA. CLOTILDE BARRAQUET VON ZUBEN
EMEF DR. EDSON LUIZ CHAVES
EMEF PE. FRANCISCO SILVA
EME /EJA PE. LEÃO VALLERIE
EMEF/ EJA PROFA. SYLVIA SIMÕES MAGRO

NAED NORTE

EMEF/EJA PE. DOMINGOS ZATTI
EMEF/EJA PROFA. DULC E BENTO NASCIMENTO
EMEF/EJA EDSON LUIS LIMA SOUTO
EMEF/EJA DR. JOÃO ALVES DOS SANTOS
EMEF/EJA PE. JOSÉ NARCISO VIEIRA EHRENBURG

NAED SUDOESTE

EMEF/EJA PROF. ANDRÉ TOSELLO
EMEF CARMELINA DE CASTRO RINCO
EMEF/EJA CORREA DE MELLO
EMEF PROFA. ELZA MARIA PELLEGRINI DE AGUIAR
EMEF PE. EMÍLIO MIOTTI

EMEF/EJA MARIA PAVANATTI FÁVARO
EMEF Pe. MELICO CÂNDIDO BARBOSA
EMEF VIRGINIA MENDES ANTUNES DE VASCONCELLOS
EMEF/EJA PROF. ZEFERINO VAZ – CAIC
EMEJA NÍSIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUSTA

NAED SUL

CEMEFEJA PIERRE BONHOMME
EMEF PROFA. ANÁLIA FERRAZ DA COSTA COUTO
EMEF Pe. AVELINO CANAZZA
EMEF PROF. BENEVENUTO DE FIGUEIREDO TORRES
EMEF PROF. CIRO EXEL MAGRO
EMEF ELVIRA MURARO
EMEF/EJA PRES. FLORIANO PEIXOTO
EMEF/EJA FRANCISCO PONZIO SOBRINHO
EMEF/EJA PROFA. GENY RODRIGUES
EMEF/EJA PRES. HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO
EMEF/EJA GEN. HUMBERTO DE SOUSA MELLO
EMEF JULIO DE MESQUITA FILHO
EMEF LEONOR SAVI CHAIB
EMEF MARIA LUIZA POMPEO DE CAMARGO
EMEF/EJA PROFA. ODILA MAIA ROCHA BRITO
EMEF ORLANDO CARPINO
EMEF OZIEL ALVES PEREIRA
EMEF PROF. VICENTE RÁO
EMEF/EJA VIOLETA DORIA LINS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 1

ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO 3

PARTE I – PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 7

CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO, ESCOLA E SOCIEDADE 9

 Introdução..... 9

 O currículo e o projeto Político Pedagógico da escola 9

 O currículo e as funções da escola 10

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO, ESCOLA, ENSINO E APRENDIZAGEM:
PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E CONTEÚDOS 13

 Concepções que marcam os modos de ensinar: como o ser humano aprende e se desenvolve..... 14

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA INCLUSIVA NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 21

 Perspectivas no processo ensino – aprendizagem 24

 Organização do trabalho pedagógico na Educação Especial..... 26

 A inclusão: um espaço de diálogo e ação 27

CAPÍTULO 4 – ORGANIZAÇÃO EM CICLOS..... 29

CAPÍTULO 5- AVALIAÇÃO 35

 Avaliação Institucional 35

 Avaliação da aprendizagem dos alunos..... 38

 A avaliação diagnóstica construída no coletivo de professores e a descrição de saberes orientadora do planejamento 38

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL..... 41

 História da África, Afro-brasileira e Indígena no Currículo Escolar..... 41

CAPÍTULO 7 – EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE HUMANA..... 45

CAPÍTULO 8 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... 49

CAPÍTULO 9 – CURRÍCULO: EDUCAÇÃO E CIDADANIA 53

 Assessoria de Educação e Cidadania..... 55

 Para uma educação em tempo integral..... 55

 Programa Mais Educação 55

 Programa Arte e Movimento 57

CAPÍTULO 10 – NTE – NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL..... 59

 As novas tecnologias e o currículo escolar..... 59

CAPÍTULO 11 – O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA 63

PARTE II – PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	65
CAPÍTULO 12 – ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	67
Papel do professor polivalente	70
Do trabalho do professor polivalente ao trabalho do professor especialista.....	71
CAPÍTULO 13 – AS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS	75
CAPÍTULO 14 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR.....	81
CAPÍTULO 15 – FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	87
PARTE III – COMPONENTES CURRICULARES – ANOS INICIAIS.....	95
LÍNGUA PORTUGUESA	97
Introdução	98
Gêneros textuais para organização do trabalho pedagógico.....	102
Sacola de leitura.....	103
Objetivos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa.....	103
HISTÓRIA, GEOGRAFIA E CIÊNCIAS – IDENTIDADE: RELAÇÕES SOCIAIS COM A NATUREZA.....	109
Introdução.....	110
Objetivos de aprendizagem para o ensino de História.....	113
Objetivos de aprendizagem para o ensino de Geografia	115
Objetivos de aprendizagem para o ensino de Ciências.....	117

MATEMÁTICA..... 121

 Introdução.....122

 Objetivos de aprendizagem para o ensino de matemática.....124

ARTE 131

 Introdução.....132

 Objetivos de aprendizagem para o ensino de Arte.....134

EDUCAÇÃO FÍSICA..... 139

 Introdução.....140

 Objetivos de aprendizagem para o ensino de Arte.....141

INGLÊS..... 145

 Introdução.....146

 Objetivos de aprendizagem para o ensino de Inglês147

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 151

APRESENTAÇÃO

Um trabalho de fôlego como este que estou tendo a honra e satisfação de apresentar, em particular aos educadores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, merece desde logo o reconhecimento pela incansável dedicação, associada ao planejamento, organização e emprego da metodologia participativa.

Todos sabemos da importância que se reveste um Documento que pretende ser o balizador do trabalho cotidiano nas salas de aula, começando pelos objetivos, passando, necessariamente pelas diversas concepções de educação, sempre com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com qualidade, no contexto da realidade em que vivemos.

Certamente os Projetos Pedagógicos de nossas Escolas terão nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, tanto para o Ensino Fundamental regular, como para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, um grande referencial que, a exemplo de um farol, ilu-

minará os caminhos a serem seguidos, com enormes perspectivas de sucesso nas futuras avaliações externas, como é o caso do IDEB.

Parabenizo a todos aqueles que, de algum modo, tenham se dedicado à construção do presente Documento, em momentos distintos da história recente da nossa querida Campinas, agora com sinais claros de uma retomada digna da tradição do nosso laborioso povo.

Com os pés no chão e com os nossos olhares voltados para o horizonte promissor que se apresenta, resta-nos colocar a “mão na massa”.

Campinas, novembro de 2012.

Carlos Roberto Cecílio
Secretário de Educação

ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO

O presente documento, intitulado **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - um processo contínuo de reflexão e ação**, tem o propósito de estabelecer objetivos comuns básicos para toda a Rede Municipal de Ensino como caminho para a melhoria da qualidade social da educação. Estas Diretrizes expressam as concepções de educação, ensino, aprendizagem, conhecimento, saberes e avaliação e abordam ainda as questões específicas de etnia, educação especial, ambiental, sexualidade, tecnologias educacionais, educação e trabalho, cidadania, dentre outras que traduzem a educação que se pretende na Rede como um todo. Tais fundamentos devem subsidiar as unidades escolares na elaboração de seus Projetos Pedagógicos, de forma a consolidar a unidade de rede que se pretende e a reforçar a cultura do respeito às singularidades de cada realidade regional, das diversas comunidades escolares, população de alunos e dos indivíduos.

Dentro de um amplo projeto de melhoria da qualidade de educação, estão incluídas as Diretrizes Curriculares, cuja principal característica é a sua construção coletiva pautada na reflexão e no debate para a produção de conhecimento, processo esse que se expressou na participação ativa de todos que se envolveram na escrita de propostas e nos encaminhamentos que construíram o texto que se apresenta. O coletivo a que nos referimos se constitui pelos sujeitos da prática pedagógica que fazem, do trabalho na escola, a sua voz, a sua paixão, a sua escrita, o seu projeto pedagógico pessoal, sua crença e verdade. Professores e Especialistas da Rede Municipal de Campinas são os autores e co-autores desse trabalho, iniciado e lançado no campo da reflexão contínua, que se manteve atenta à diversidade de questões que foram surgindo e ganhando forma na produção coletiva das Diretrizes.

O documento nasceu, em sua versão preliminar, do trabalho dos Grupos de Formação, conduzidos por professores da Rede Municipal ao longo de 2009 e da equipe de Coordenadores Pedagógicos. Em fevereiro de 2010, foi disponibilizado, via e-mail e Sistema Integre, às unidades educacionais para conhecimento, análise crítica, sugestões e contribuições. Essa versão continha textos que apontavam os pressupostos teóricos que fundamentariam o trabalho bem como os objetivos educacionais dos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental. Iniciou-se, assim, o processo de participação coletiva num crescente que se mostrou cada vez mais intenso a partir dos seminários de socialização do documento e de novas contribuições para o mesmo. O texto assumiu então a dinâmica da construção processual se refazendo a cada nova contribuição, a cada reajuste, a cada correção, num movimento qualificativo constante de ir e vir.

Essa primeira etapa culminou, no final de agosto de 2010, num texto estruturado para ser apresentado no “I Seminário Curricular – 2010”, ocorrido nos dias 7 e 14 de agosto do mesmo ano. Promoveu-se, assim, o encontro de educadores por áreas do conhecimento e componentes curriculares nos períodos de manhã e tarde. O documento foi intensamente discutido e, num amadurecimento que se mostrava visível em todos nós, as contribuições se avolumaram, começando a dar à segunda versão formas de versão final. Após o I Seminário, as contribuições continuaram a ser encaminhadas pelas escolas, analisadas e incorporadas ao texto até 20 de outubro, quando o documento foi reorganizado e enviado via e-mail para toda a Rede. Em 29 de outubro, as escolas foram chamadas para discutir a segunda versão do documento por meio de uma teleconferência, realizada pela SME, destacando seu conteúdo e sua importância. Após discussão nas unidades, representantes foram por elas escolhidos –

professores e gestores – para encaminhar novas contribuições e socializá-las no “II Segundo Seminário Curricular- 2010”, no período de 8 a 22 de novembro.

No processo de consolidação da segunda versão das **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação**, realizada no II Seminário, da mesma forma que no primeiro, as contribuições ultrapassaram o tempo e o espaço dos seminários e continuaram chegando das escolas, com uma visível determinação e consciência dos sujeitos autores e co-autores dos textos. Mais que a construção coletiva das Diretrizes da Educação Básica na Rede, esse trabalho desvelou a mudança acontecendo: o encontro, a troca, a oportunidade de opinar, trazer o próprio trabalho pedagógico para o debate, expor-se, impor-se, mudar de ideia, ouvir o outro, refletir, ver sugestões acatadas, textos absorvidos, parágrafos reescritos... Construir as Diretrizes se tornou nosso lugar de encontro, o motivo do trabalho, feito com a vontade de acreditar na educação pensada a partir da práxis pedagógica e do diálogo.

O plano de trabalho que gerou a ação retratada no presente documento já previa várias etapas em sua operacionalização. No final de 2010 cumpriu-se a construção dos objetivos gerais dos ciclos de aprendizagem e objetivos específicos por área de conhecimento e componente curricular para os anos finais. Em 2011, como previsto, iniciaram-se as ações de implementação das Diretrizes para os anos finais com destaque para os Grupos de Formação, visando análise, discussão do documento e estratégias para sua implementação. Articulado a este trabalho, constituiu-se uma equipe de formadores e sistematizadores, composta por professores da SME, com a tarefa agora de coordenar o processo de elaboração dos objetivos educacionais para os anos iniciais, para que, desta forma, fossem concluídas as diretrizes para os quatro ciclos de aprendizagem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Em processo semelhante ao ocorrido em 2010, o documento preliminar - Versão 1- foi encaminhado à Rede em 30 de julho de 2011 para análise e discussão por parte dos educadores. No período de 22 a 25 de agosto, realizou-se o “III Seminário Curricular – 2011”, para discussão e acolhimento das críticas, sugestões e contribuições a serem analisadas pela equipe e incorporadas ao documento. Em 30 de Se-

tembro, o documento preliminar - Versão 2- foi encaminhado à Rede após serem feitas as alterações indicadas no Seminário e por meio dos e-mails enviados à Assessoria de Currículo. Novamente o processo se repete: análise e discussão nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada e nas Unidades Educacionais com retorno de sugestões e contribuições apresentadas no “IV Seminário Curricular – 2011”, realizado no período de 25 de outubro a 3 de novembro. Mais uma etapa importante se consolida, ao finalizar o documento contendo as Diretrizes Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe destacar que, na finalização deste documento, a participação dos Coordenadores Pedagógicos, Coordenadoria de Educação Básica por meio dos Núcleos de Ensino Fundamental e Educação Especial, Coordenadoria de Formação e Assessoria de Avaliação Institucional Participativa foi de extrema importância.

Em 2012, dando continuidade ao processo de estudo curricular, planeja-se promover a discussão para o aprofundamento das questões relacionadas às metodologias, à didática e às estratégias empregadas no processo ensino e aprendizagem. A partir de então, a definição das Diretrizes Curriculares terá cumprido a desafiadora tarefa da construção coletiva, participativa e dinâmica no processo dialético, que reconhece as contradições e se apropria delas como mola propulsora das mudanças e das transformações sociais. Apresentamos, agora, o documento **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo de reflexão e ação**, que se apresenta em 3 volumes contendo diferentes textos assim distribuídos:

PARTE I – aborda os princípios e fundamentos da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Capítulo 1, apresenta o resgate histórico da educação, o currículo e sua articulação com Projeto Pedagógico da Escola e as funções da escola na sociedade. No Capítulo 2, discutem-se as questões relativas às concepções de currículo, escola, ensino e aprendizagem, seus princípios, objetivos e conteúdos. No Capítulo 3, qualificam-se as diretrizes e pressupostos da Educação Inclusiva no processo ensino e aprendizagem. No Capítulo 4, apresentam-se os pressupostos quanto à organização em ciclos. No Capítulo 5, abordam-se as relações quanto à avaliação e saberes: Avaliação Institucional Participativa, avaliação de aprendizagem, avaliação diagnóstica construída no coletivo de pro-

fessores e a descrição de saberes. Nos Capítulos 6, 7 e 8, apontam-se as temáticas da diversidade étnico-racial, História da África, Afro-Brasileira e indígena, sexualidade humana e educação ambiental, que se inserem no trabalho pedagógico, integrando-se às diversas áreas do conhecimento. No Capítulo 9, abalizam-se as relações existentes entre o Currículo e a formação cidadã e sinalizam-se as atividades realizadas no contra turno do aluno por meio do Programa mais Educação e Programa Arte e Movimento. No Capítulo 10, afirma-se a importância da aquisição de novas tecnologias e linguagens midiáticas dentro do cenário da informação e comunicação. No Capítulo 11, destaca-se em que medida a formação constitui elemento fundamental no processo de desenvolvimento curricular. Finaliza-se a PARTE I com a indicação das Referências Bibliográficas consultadas.

PARTE II – trata dos princípios e da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental, marcando as especificidades desses anos e suas perspectivas com relação aos Ciclos de Aprendizagem I e II. No Capítulo 12, abordam-se as questões relativas aos avanços e desafios no Ensino Fundamental de nove anos. No Capítulo 13, disserta-se sobre as crianças nas práticas sociais e, no Capítulo 14, discutem-se as práticas de letramento e o processo de alfabetização escolar nos anos iniciais. No Capítulo 15, assinalam-se as possibilidades da organização do trabalho pedagógico.

PARTE III – apontam-se os objetivos de aprendizagem para os anos iniciais, ou seja, para os ciclos I e II e para cada ano dos ciclos nos componentes curriculares Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte, Educação Física e Inglês. Finalizando, indicam-se as Referências Bibliográficas consultadas nas PARTES II e III.

A metodologia de gestão desse processo pautou-se no estabelecimento de um cronograma rígido como forma de assegurar a realização dos objetivos e metas, bem como a credibilidade dos profissionais da Rede. Um trabalho disciplinado e consciente das muitas e desafiadoras responsabilidades manteve o firme propósito da construção coletiva e participativa. Desde que assumimos este trabalho, vimos que, para colocá-lo em prática, era preciso muita organização e planejamento para que todos pudessem, de fato, ter a oportunidade de participar e dar sua voz ao texto. Assim, reunir as pessoas em suas motivações e interesses particulares para estudar, escrever o texto, enviar para as escolas, acolher sugestões, abrir o debate coletivo nos seminários, reelaborar o texto, olhando sempre para o objetivo de concluir essa etapa significativa do trabalho, foram estratégias que marcaram nossa coordenação, ora pontual e específica, ora na perspectiva de gestão geral dos processos.

Como Coordenador Pedagógico da SME e atual Assessor Técnico de Currículo e Pesquisa Educacional do Departamento Pedagógico, estar à frente desse trabalho significa um grande desafio acompanhado de muita satisfação. Vivenciar com os educadores da SME o processo de elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares é um privilégio, uma vez que é um trabalho que contribui para definir e redefinir as nossas próprias convicções. Portanto, meus sinceros agradecimentos ao Departamento Pedagógico, à equipe de professores sistematizadores, aos professores formadores, aos coordenadores pedagógicos e a todos que trilharam este caminho conosco. Esperamos que se mantenha vivo o compromisso de continuar a grande tarefa de divulgação do documento e, sobretudo, a implementação de seus objetivos por meio do trabalho pedagógico e da gestão escolar.

Heliton Leite Godoy

PARTE I

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

(MARX, 1987, p. 202).

CURRÍCULO, ESCOLA E SOCIEDADE

Introdução

Desde a década de 1980, os educadores das escolas municipais de Campinas vêm demandando a definição de diretrizes curriculares que contribuam para o fortalecimento da identidade de nossa rede de ensino. Respondendo a estes anseios e também aos preceitos da legislação nacional que orientam os municípios e estados a definirem seus currículos, o Departamento Pedagógico/Secretaria Municipal de Educação (DEPE/SME) de Campinas, entre os anos de 2009 e 2011 desencadeou um conjunto de ações visando à produção do Documento ora apresentado.

Como o próprio título do documento diz, o processo de definição curricular deve ser contínuo e realizado por meio da reflexão dos educadores nos espaços coletivos das escolas, nos cursos de formação ou outros fóruns promovidos pela SME e, principalmente, na vida diária em cada escola, junto aos alunos. Portanto, se de um lado este documento se pretende como um instrumento sólido para fortalecer práticas e políticas de Rede, de outro, mantém-se aberto às propostas de mudanças que incorporem as inovações produzidas nas escolas.

O Currículo e o Projeto Político Pedagógico da Escola

Há duas décadas, as Unidades Educacionais em nossa rede elaboram seu Projeto Político Pedagógico, buscando sempre avançar na objetividade e intencio-

nalidade das ações planejadas. As escolas mostram-se instigadas a superar desafios cada vez maiores em um mundo que atravessa grandes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, demandando também um grau de autonomia que no passado não lhes cabiam. Hoje essa autonomia é preceito legal, assegurada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela também se concretiza no manejo de recursos financeiros (Conta-Escola); na definição, pelos profissionais, de cursos e projetos especiais a serem oferecidos aos alunos; na autoria dos Planos de Ensino e no uso de materiais didáticos. Na mesma proporção da autonomia, cresce a responsabilidade das escolas na implementação da gestão democrática, na qual pais, alunos e educadores são chamados a construir, juntos, o Projeto Político Pedagógico.

No coração deste Projeto, está o currículo da escola. Sabe-se que é vasta a produção teórica a respeito do currículo, assim como são diversas as definições sobre o que seja ou deva ser o currículo escolar. Para os propósitos desse texto, optamos pela definição de **currículo como um conjunto de práticas culturais que reúne saberes/conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos, além das relações interpessoais vivenciadas no ambiente educativo**. *Currículo* é, portanto, muito mais que uma lista de conteúdos e estratégias de ensino. Os documentos escritos que expressam o trabalho da escola nos contam sobre o currículo, mas o próprio cotidiano, muitas vezes, diz coisas que escapam a tais registros.

Numa gestão democrática, o currículo deve respeitar as necessidades e interesses dos estudantes e suas

famílias. Esse respeito é demonstrado quando o currículo, na escola, articula as orientações mais gerais de uma Diretriz como esta, que irá propor a universalização de alguns aspectos da formação geral das crianças, jovens e adultos de nossa Rede de Ensino, com as temáticas e os problemas que mobilizam a comunidade em que esta escola está inserida. Sem o respeito ao aluno, que se manifesta na consideração de sua cultura e de seus saberes, a escola não pode promover aprendizagem, a qual não existe sem o envolvimento dos sujeitos na construção ativa de seus conhecimentos.

O Currículo e as funções da escola na sociedade

A escola deve estar a serviço da construção de uma sociedade que garanta uma vida plena de possibilidades de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, ético e estético para todas as crianças, jovens e adultos. Sabemos que isso ainda não está dado. Não concretizamos a universalização de todos os direitos, políticos, civis e sociais que desde a revolução burguesa, já há três séculos, vêm sendo prometidos aos povos.

Tomando como exemplo nosso país, podemos dizer que o vasto desenvolvimento econômico e tecnológico não correspondeu a uma justa distribuição das riquezas, condição para efetivação dos direitos sociais.

Em especial em Campinas¹, tivemos a formação de uma sociedade fundada em tradições arcaicas e excludentes, como se pode perceber pela própria ocupação dos espaços geográficos, que demonstra concentração da população mais carente em determinadas áreas. (BARRETO, 1995; LAPA, 1996; CANO, 2002; PESSOA, 2004). Vivemos, nas últimas décadas, uma explosão populacional desordenada que concentrou, em determinadas regiões da cidade, características socioeconômicas, étnicas e culturais muito próximas:

1 Desde o século XIX, a cidade se apresenta como um polo de desenvolvimento econômico. Seguindo os matizes da política nacional, passamos da monocultura cafeeira, fundada sobre trabalho escravo e produção para exportação, à metrópole altamente industrializada e produtora de ciência e tecnologia. A partir de 1860, o café fez de Campinas um dos polos de comércio e prestação de serviços que mais floresceu. A cidade passou a receber migrantes de várias regiões do mundo, com destaque para os italianos e espanhóis. Na segunda metade do século XX, mais precisamente a partir da década de 1960, já no contexto de urbanização e industrialização, a cidade sofreu ampliação populacional oriunda do processo de migração famílias de todos os cantos do País chegando à sua população.

O Município de Campinas, localizado a 100 km de São Paulo e sede da Região Metropolitana, tem uma herança sócio-territorial marcada por altos graus de exclusão social, apesar de ser conhecida como um dos centros industriais e tecnológicos mais conceituados do país. Com uma população de 1 milhão de habitantes, Campinas configura-se como um dos raros municípios brasileiros nessa condição. Possui um dos principais pólos de fomento de pesquisa tecnológica e científica do país, abrigando importantes universidades e centros de pesquisa, convivendo com bairros marcados pela pobreza, precariedade territorial e vulnerabilidades sociais. Na verdade, Campinas apresenta uma realidade típica que marca as grandes cidades brasileiras onde se concentram grandes demandas por melhores condições habitacionais, empregos, serviços e equipamentos básicos de educação e saúde, dentre outras (CAMPINAS, 2004, p. 6).

Essa realidade se manifesta, nas periferias, com graus profundos de desigualdades sócio-territoriais, com padrões injustos de acesso às riquezas sociais produzidas coletivamente. A educação formal em Campinas, alinhada às políticas nacionais, expandiu-se também com profundas desigualdades. No início do século XX, os ideais de uma educação pública ganharam corpo nos discursos políticos, mas não se materializam numa quantidade suficiente de escolas para o acesso de todos. Com vagas limitadas e mecanismos formais e informais de seleção e exclusão, as escolas vão atender às classes médias e altas, cujo destino geralmente era a universidade. A partir do ano de 1970, assistimos à expansão das escolas públicas de ensino fundamental, ainda atendendo aos anos iniciais, com foco na alfabetização. Na década de 1980, ocorre a ampliação das vagas nos anos finais do ensino fundamental e somente na década seguinte a ampliação no ensino médio. No entanto, a construção de escolas não foi acompanhada de investimentos para a qualificação do sistema educacional, provocando a migração das classes média e alta para a rede privada de ensino, ficando as classes populares à mercê de políticas fragmentadas e insuficientes que tornaram precária a educação pública nas periferias da cidade.

Essa escola deveria então incluir crianças das classes populares, alunos itinerantes, fruto de intenso movimento migratório, num contexto de desemprego generalizado, desestruturador das condições de vida das pessoas, levando-as a caminhos não planejados. Assim, essa mesma escola, configurada

para outros tempos e para outra classe social, começa a ter de lidar com uma grande multiplicidade de saberes, linguagens e valores, e, conseqüentemente, vem a ter sua finalidade questionada. Podemos perceber que, num primeiro momento, a escola reagiu a esse desafio por meio da exclusão de amplos contingentes de alunos, reprovando aqueles que não condiziam com um perfil esperado, como mostram os índices de reprovação dessa época. A reprovação escolar era vista com naturalidade e indicava a incapacidade do indivíduo para prosseguir seus estudos. Para um contexto de industrialização fundada no trabalho manual e de baixa qualificação técnica, um sistema educacional excludente se adequaria à formação de trabalhadores para as funções menos qualificadas e pior remuneradas.

Contudo, a modernização das fábricas, assim como o crescimento do setor de serviços, intensificados a partir dos anos de 1980, passa a exercer pressão sobre a escola no sentido de formar trabalhadores mais qualificados, com novas capacidades técnicas e simbólicas para poderem operar dispositivos de alta tecnologia. Ao mesmo tempo, no contexto da democratização da sociedade, educadores e trabalhadores reivindicam uma formação escolar crítica, para a cidadania, e não restrita a uma adequação instrumental aos novos sistemas produtivos.

Assim, ao discutirmos o currículo, faz-se necessário considerar esse quadro histórico e questionar quais são as propostas e projetos que nos interessam corroborar. Quando se estrutura uma rede de atendimento escolar, equipando-a com recursos materiais e humanos, direcionando políticas curriculares e culturais, estamos configurando um determinado projeto de educação, o qual sempre está baseado num determinado projeto de sociedade, esteja ele explícito ou não.

Em Campinas, respondendo às lutas pelo direito à educação, o Poder Público vem implementando medidas de atendimento à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, ainda não constituímos uma rede de atendimento escolar em condições de realizar a formação das crianças, jovens e adultos em todas as suas dimensões. Consideradas as condições de acesso, atendemos a toda a demanda do Ensino Fundamental e caminhamos para isso em relação ao atendimento da faixa etária de 4 a 6 anos. Resta o grande desafio de universalizar o atendimento da faixa etária de 0

a 4 anos e EJA. Contudo, para além do problema do acesso, as questões relacionadas à permanência e à aprendizagem vêm se colocando como centrais. Não nos interessa apenas termos as crianças e os jovens matriculados – queremos todos aprendendo.

Além disso, não nos contentamos com o ideário da escola moderna, inspirada nos princípios liberais, cujo projeto social é o de se ensinar alguns poucos conteúdos e habilidades para adaptação dos indivíduos ao mundo do trabalho ou a restritos mecanismos de participação em uma democracia não completa, própria de uma sociedade estruturalmente desigual.

Nossa perspectiva é de uma formação humana ampla e crítica, uma formação que possibilite a apropriação dos saberes produzidos historicamente e que promova novos conhecimentos pelos e para os estudantes e educadores. Uma escola que leve o aluno a compreender a sua própria realidade, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua transformação; que tenha a intenção de formar homens, mulheres, meninos e meninas comprometidos com a construção de uma nova sociedade – mais justa, democrática e igualitária.

A escola, assim, se realiza concretamente quando possibilita a formação de cidadãos livres, críticos e solidários desde a primeira infância. Sabemos, porém, que a escola sozinha não é capaz de dar conta dessa formação; por isso, a família, outros espaços culturais nos bairros e a própria mídia são instâncias também formadoras que precisam ser chamadas a contribuir com aquilo que a Diretriz Curricular se propõe a realizar.

No campo da educação escolar, porém, novas condições são necessárias de serem criadas ou aperfeiçoadas. Entre elas estão: a construção de escolas e ou a realização de parcerias com o Estado para o atendimento adequado da demanda, a diminuição do número de alunos por sala (buscando a meta de 20 alunos no ciclo I e 25 para os demais ciclos), a provisão de todos os prédios escolares de condições necessárias às diversas atividades pedagógicas (bibliotecas, laboratórios, quadras cobertas, anfiteatros, brinquedotecas, etc.), a ampliação do tempo das crianças na escola, a reorganização da jornada de professores (prevendo maior tempo de planejamento e estudo nos coletivos), o estímulo à dedicação exclusiva dos

professores a uma única escola por meio de condições atrativas (considerando-se, porém, o acúmulo assegurado pela Constituição Federal àqueles que não optarem por esta forma de contratação), a garantia do quadro completo de profissionais em todas as unidades educacionais com igualdade de condições de trabalho, e por fim, a instituição de uma política de formação continuada da SME visando à reflexão e a implementação destas Diretrizes. Esta formação deve estar comprometida com o acesso às pesquisas mais avançadas no campo da educação e deve estimular a produção teórica assim como novas práticas em cada local de trabalho.

A reorientação curricular é também parte do esforço para a construção de uma escola que contribua para o fortalecimento de uma sociedade plenamente democrática. A Diretriz que aqui apresentamos é uma tentativa de contribuir para tal, ao apontar prin-

cípios e objetivos de ensino pautados por uma visão de desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos e ao considerar a multilateralidade desse processo, que inclui as dimensões física, intelectual, afetiva, ética e estética.

Outras políticas em processo de implementação na rede municipal devem ser cuidadas e participadas pelos educadores como estratégias para implementação desta Diretriz. Falamos aqui da participação na Avaliação Institucional, via Comissões Próprias de Avaliação e Conselhos de Escola, da otimização do uso dos tempos pedagógicos que hoje compõem a carga horária dos professores (TDPA, TDC, CHP, TDI e HP para projetos especiais), e otimização do uso dos recursos financeiros que são descentralizados às escolas por meio do Programa Conta Escola e que podem dar agilidade à aquisição e manutenção dos materiais e equipamentos imprescindíveis ao ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO, ESCOLA, ENSINO E APRENDIZAGEM: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E CONTEÚDOS

A revolução constante da produção, os distúrbios ininterruptos de todas as condições sociais, as incertezas e agitações permanentes distinguiram a época burguesa de todas as anteriores. Todas as relações firmes, sólidas, com sua série de preconceitos e opiniões antigas e veneráveis, foram varridas, todas as novas tornaram-se antiquadas antes que pudessem ossificar. Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e o homem é, finalmente, compelido a enfrentar de modo sensato suas condições reais de vida e suas relações com seus semelhantes.

(MARX & ENGELS, 1997, pp. 13-14)

A citação acima, de um texto escrito há mais de 150 anos, refere-se às mudanças que ocorriam na Europa a partir do século XVI. O regime capitalista de produção, ao superar o feudalismo, mudava o modo de produzir materialmente a vida, os costumes e até as formas de se viver a religiosidade. Ao longo dos últimos cinco séculos, mudanças relacionadas à internacionalização e à integração dos mercados de trabalho e de consumo, vêm se intensificando e transformando a economia, a política e a cultura dos povos. O desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, promovendo rapidez para o deslocamento das pessoas e para a produção e circulação de informações, parecem encurtar espaços e tempos. É inegável esse impacto no mundo do trabalho: antigas profissões desaparecem dando lugar a novas, cada vez mais especializadas; surgem novos instrumentos de produção e novos modos de gerenciar tanto o trabalho nas fábricas como os serviços de bancos, escolas, hospitais, comércio. Até mesmo os espaços de lazer são radicalmente transformados, passando a se constituir numa mercadoria cada vez mais planejada e controlada (HARVEY, 2003 e 2005; SENNETT, 2001 e 2006).

Nesse contexto, o termo “globalização” ganha espaço nos debates e na mídia. Embora não se refira a um fenômeno novo, surge para ressaltar alguns de seus aspectos particularmente acentuados em nossa época. Medidas políticas ou econômicas, bem como inovações tecnológicas, surgidas em um país ou em uma região, podem ter consequências que afetarão a todos no planeta. Temos, em nossa história recente, alguns exemplos, como o caso da “bolha” no mercado imobiliário americano, cujo colapso atinge economias mundo afora. Crises econômicas que explodem no México ou na Grécia desencadeiam a falência de negócios em outros locais, gerando o desemprego. Este, por sua vez, leva ao crescimento da economia informal, mobilizando cada vez mais adultos e crianças em um mercado de trabalho precário. Em um cenário como esse, não bastam os discursos pela defesa da infância e da juventude: não se trata apenas de legislar o direito à educação. O modo de produzir a vida material, as relações econômicas e políticas vão imprimindo mudanças na cultura dos povos, nos modos de se aprender, nos costumes, nos valores, na religiosidade e na moral.

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1983, p. 24).

Esse ponto de vista nos coloca duas grandes questões no campo da educação: 1) Se é o modo de produção da vida material que determina nossa organização social, qual é o papel da escola na formação dos sujeitos que vivem historicamente esse processo? 2) O que significa, para educadores e estudantes, viverem em um mundo que revoluciona constantemente os modos de produção da vida, em relações espaço-temporais transformadas pela tecnologia?

É na condição de educadores de um mundo em constante mudança que precisamos pensar o currículo na escola. Na introdução deste documento, afirmamos que a sociedade ainda não concretizou a cidadania plena, com realização dos direitos, a todos os homens e mulheres. Afirmamos também que a escola deve definir seu lugar na construção de um novo mundo, mais justo, em que todos tenham condição de vida digna, com acesso aos bens materiais e culturais. Então, podemos dizer que nosso desafio é, enquanto educadores, participar dessas mudanças com a intencionalidade própria de nossa atuação, comprometida com uma cidadania que inclua a todos, sem restrição de classe, raça, religião ou gênero. Portanto, é preciso ter claro qual projeto histórico de sociedade pretendemos concretizar, a fim de que mobilizemos ações coerentes com esse intuito, tanto dentro da escola como nos aparatos administrativos que formulam e implementam políticas de educação.

A atuação mais contundente de um educador é na formação crítica, ética e cidadã dos sujeitos, contribuindo para que estes, por sua vez, ajam sobre o mundo em benefício da coletividade. Mas o que é a formação do sujeito? Esta pergunta nos leva a outras: O que é aprender e ensinar? Qual é a espe-

cificidade da experiência do aprender e ensinar no contexto da escola?

Concepções que marcam os modos de se ensinar: Como o ser humano aprende e se desenvolve?

Para responder a essa complexa pergunta, diremos, primeiramente, que o ser humano não existe fora de sociedade, que é essencialmente um ser social. Isto é, para além das características biológicas da espécie humana, o que nos define é nossa inserção numa cultura. A humanidade não depende apenas de sua herança genética, como as outras espécies, para existir da forma como a (re)conhecemos: “[...] a essência do homem não é uma abstração, que pertença a um indivíduo específico. Em sua realidade ela é o conjunto de todas as relações sociais” (MARX, 1986, p.13).

Considerar a formação, nessa perspectiva, é conceber as relações sociais como fundadoras do sujeito. A partir desse pressuposto, um conjunto de conceitos vem sendo construído no campo da educação e alguns deles serão retomados em nossa proposição curricular. Afirmamos, no entanto, que não defendemos um purismo teórico, característico de sistemas educacionais que impõem uma “linha”, geralmente estreita, por onde os educadores devem organizar o trabalho pedagógico. É justamente a pluralidade de ideias e o constante repensar dos paradigmas estabelecidos que vão se constituir em antídoto à cristalização de concepções que por vezes se transformam em dogmas e passam a atravar o avanço do ensino. Porém, deve haver coerência entre os objetivos explicitados para o trabalho, as ações que se efetivam e as concepções mais amplas de mundo, de homem, de escola e de aprendizagem.

Isso posto, e respeitadas outras contribuições, trazemos para esta Diretriz Curricular as reflexões de Lev Semyonovich Vygotsky que, tendo aplicado ao estudo da psicologia o método de pesquisa denominado *materialismo histórico e dialético*, buscou compreender os processos de formação e desenvolvimento humano de uma forma que superasse concepções reducionistas dos mesmos. Em suas pesquisas, demonstrou que o desenvolvimento humano, em constante movimento, combina especificidades hereditárias, próprias da espécie, e mudanças quantitativas e qualitativas das formas de cognição e da sociabilidade, provocadas por aprendizagens que

ocorrem dentro ou fora da escola. O ponto alto de sua teoria, em nosso entender, foi ter partido da concepção de que o sujeito se constitui no social, nas relações concretas que estabelece com o mundo material e cultural. Essa abordagem superou a perspectiva que considerava o sujeito um mero reflexo de comportamentos assimilados, bem como relativizou a determinação biológica do desenvolvimento, colocando em destaque o caráter social da formação daquilo que se chamou de *funções psicológicas superiores* – as quais definem, basicamente, a natureza social e cultural do homem como a conhecemos.

Ora, se o ser humano se constitui socialmente, toda aprendizagem se dá mediada pelo outro, nas relações sociais. Não só a conceituação sobre os eventos da vida, mas também a afetividade e as emoções são construídas na interação com o outro. Vygotsky², parafraseando Marx, ressalta que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (VYGOTSKY, 2000, p. 27). Estas relações, por sua vez, não estão dadas, estáticas: estão em constante movimento e são transformadas pelos sujeitos que, nesse processo, transformam a si também: “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 1984, p. 62). Nesta interação com a natureza e com os outros homens, os sujeitos desenvolvem a consciência de si e do mundo, resignificando experiências, recriando para si o mundo físico e social que encontram ao nascer. É a partir da relação com a realidade concreta que esta consciência se dará.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de

conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1984, p. 64).

Destaca-se, nessa realidade, a experiência do homem no uso dos instrumentos materiais e simbólicos. Esses últimos, relacionados aos signos, compõem a unidade concreta entre pensamento e linguagem por meio da palavra. A língua, sistema de signos socialmente estruturado, servindo primeiramente à comunicação interpessoal e, posteriormente, ao discurso verbal interior, desempenha um papel fundamental na construção dos conceitos, na apreensão dos conhecimentos e na própria autorregulação do comportamento.

Para Vygotsky, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento humano. Para além da família, a escola promove aprendizagens da vida em grupo e constitui-se num lugar específico para que as crianças, jovens e adultos sistematizem conhecimentos, principalmente por meio dos chamados *conceitos científicos*. Por colocarem em xeque muitas das concepções espontâneas que os sujeitos esboçam na tentativa de explicar o mundo, os conceitos científicos provocam o desenvolvimento das chamadas *funções psicológicas superiores*. Entre elas, além do uso da linguagem, destacam-se a memória, a atenção, as habilidades de análise e de síntese e tudo o que está implicado em novas formas complexas de raciocínio.

Obviamente, a escola não é a única detentora do conhecimento a ser transmitido entre as gerações, tampouco apenas as pessoas escolarizadas desenvolvem habilidades de pensamento mais complexas. No entanto, a aprendizagem escolar desenvolve determinadas formas de pensamento e ação que são diferentes daquelas que as situações cotidianas demandam espontaneamente. Na escola, o aprendizado se dá de modo sistematizado, e nisso se diferencia da informalidade que marca o ambiente familiar. Ocorre entre as crianças, e entre as crianças e os profissionais do ensino. Por serem mais experientes no uso dos conteúdos culturais que cabe à escola ensinar, os professores exercem papel fundamental na mediação entre os alunos e o conhecimento.

O aprendizado é experiência fundamental para o desenvolvimento humano. Ele cria saltos qualitativos nas habilidades de se resolverem problemas práticos e teóricos. Desafiado pelas situações que ainda não

2 Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em Orsha, cidade da Bielo-Rússia, a 5 de novembro de 1896 e morreu em Moscou, em 1934. Realizou estudos em Direito, Medicina, Psicologia, Arte, Epistemologia, Educação e outras áreas. Sua obra foi descoberta pelo Ocidente após os anos de 1960. Seus escritos *Pensamento e Linguagem*, *A Formação Social da Mente*, *Psicologia da Arte*, *Psicologia Pedagógica*, *Linguagem*, *Desenvolvimento e Aprendizagem* (escrito com seu colaborador A. R. LURIA) compõem um rico material de estudo sobre os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.)

domina, o homem cria estratégias de ação, reflete, examina, conclui por novas formas de lidar com a realidade. Para falar do momento em que o homem se encontra entre um nível menor ou maior de autonomia para a solução do problema com o qual se defronta, Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984, p.101).

Vemos que, nessa concepção de aprendizagem, é fundamental que o professor organize instrumentos para identificar aquilo que os alunos conseguem realizar sozinhos a fim de proporcionar situações didáticas em que cada aluno seja desafiado a enfrentar problemas e a realizar tarefas cujas resoluções sejam possíveis em interação com seus colegas, com uso de diversos materiais e com o auxílio do próprio professor.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1984, p.97-98).

Se o papel do adulto é fundamental na organização do trabalho pedagógico, não menos importante é a possibilidade de ação do sujeito no ato de aprender. Não basta a “transmissão” de conteúdos, de saberes, de informações e de conceitos pelo professor, pelos livros ou por qualquer outro recurso tecnológico: a aprendizagem se dá na reelaboração ativa do sujeito

que aprende, em aproximações sucessivas ao objeto de conhecimento. Isso vai também ao encontro da crítica de Paulo Freire à prática educativa que vê o educando como “depositário” de saberes transferidos sempre pelo outro, assimilando-os numa atitude passiva, e não como sujeito ativo e capaz de produzir conhecimento. Trata-se de uma

[...] concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 58).

Em oposição à educação “bancária”, reafirmamos nossa opção pelo que Paulo Freire chamou de “educação libertadora”. Esta contemplaria uma didática fundada no diálogo, na opção pelos conteúdos significativos para a compreensão crítica da realidade e na rejeição aos métodos que induzem os educandos à passividade no ato de aprender:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente [...]. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p.68).

Uma falsa polêmica, que muitas vezes surge quando tratamos da oposição entre uma educação “bancária” e uma educação libertadora, está relacionada ao modo como devemos tratar os conteúdos de ensino na escola: priorizam-se conhecimentos e conceitos que fazem parte do saber formalmente acumulado e sistematizado ou se prioriza o trabalho apenas com os temas relacionados às vivências imediatas dos alunos? Os conteúdos têm ou não relação com a formação de sujeitos críticos e emancipados? Mais uma vez, Paulo Freire nos ajuda a desfazer antagonismos. É claro que uma lista de conteúdos que

em nada contribua para a compreensão dos problemas reais, que exigem soluções, vividos pelos alunos e seus professores, pode ser considerada uma verdadeira perda de tempo na escola. Porém, não se compreende o mundo, não se toma posições críticas sobre os problemas, não se imagina soluções para os mesmos sem o estudo dos conceitos, percepções e teorias mais avançadas de cada época.

Não há contradição entre ensinar os conteúdos e formar para a emancipação humana, desde que os conteúdos sejam comprometidos com esse fim e sejam trabalhados com propostas metodológicas que dêem aos sujeitos a oportunidade de exercitar sua participação ativa na produção de novos conhecimentos.

Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos (FREIRE, 2001, p. 28).

De acordo com a perspectiva que delineamos até aqui, sintetizamos, a seguir, os princípios, objetivos e conteúdos que devem orientar o currículo concretamente realizado nas práticas escolares, no Ensino Fundamental/ EJA Anos Finais, da RMEC. Ressaltamos ainda que estão em consonância com a legislação nacional que orienta o estabelecimento de currículos para as redes de ensino (LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, entre outros).

Os princípios a serem considerados são:

- Valorização da experiência extraescolar dos alunos, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola. Essa diretriz remete à ideia de práxis, que se define pelo movimento dialético entre a teoria e a prática, entre a vida na escola e a vida fora dela.

- Promoção de uma postura investigativa do aluno, proporcionando-lhe situações didáticas planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas ou complexos geradores, estudo do meio e tantas outras propostas metodológicas que promovem o espírito investigativo, devem ser analisadas e incentivadas junto aos professores.

- Educação para a cidadania, não uma cidadania futura, mas a cidadania presente, que se constrói no dia a dia, a partir da reflexão e análise dos problemas, objetivando levar o aluno a desenvolver sua atuação na sociedade. Como espaço educativo, a escola deve estimular a participação e colocar o conhecimento a serviço da efetivação do exercício da cidadania.

- Apropriação e a produção de cultura, compreendendo esta última como realizações humanas nos diferentes campos, considerando todos os membros da comunidade escolar como sujeitos ativos. Nessa perspectiva, todo o trabalho da escola é produção cultural e deve estar articulado com outros espaços em que as crianças e jovens possam apreciar manifestações culturais como dança, teatro, cinema, música, artes plásticas, etc. As políticas públicas precisam viabilizar o acesso das escolas a esses espaços.

- Articulação com o mundo do trabalho, entendendo-se o *trabalho como processo* pelo qual o homem produz sua existência material e subjetiva, transformando o mundo e a si mesmo. O trabalho, enquanto atividade transformadora, intencional, planejada e voltada à realização das necessidades humanas, tem um grande potencial educativo. Quando exercido sob o controle dos trabalhadores e não sob exploração e submissão, o trabalho pode possibilitar a unidade entre a teoria e a prática, a compreensão dos princípios científicos que sustentam as tecnologias importantes para o progresso social e a realização das capacidades criativas e realizadoras dos homens. É assim que o trabalho pedagógico na escola deve abordar o mundo do trabalho concreto na sociedade, levando as crianças, jovens e adultos a compreenderem a importância do trabalho para a vida social, as bases científicas dos processos produtivos e as contradições entre um modelo de organização do trabalho alicerçado no espírito de coletividade e emancipação humana, e um outro modelo, fundado na exploração, submissão e precarização da vida dos trabalhadores. O trabalho digno é aquele a ser

almejado e garantido a todo ser humano, independentemente de classe social, de raça ou de gênero. Este é um valor a ser desenvolvido com as crianças e os jovens nas escolas.

- Consideração da indissociabilidade entre a construção de conhecimentos, a afetividade e os valores que acompanham os sujeitos que ensinam e que aprendem. Parte-se do princípio de que os homens se fazem humanos nas relações sociais, pelo trabalho e pela produção da cultura. O sujeito que aprende, aprende com o corpo todo, corpo este que carrega uma bagagem cultural, organizadora de sentidos e significados. Ensinar pelo diálogo e reflexão é promover o que se denomina *educação integral do homem*.
- Questões de classe social, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais, que marcam as relações de poder dentro da escola, devem ser tematizadas de modo a superarmos as práticas de preconceito, discriminação e exclusão.
- Respeito e estímulo à autonomia dos professores, para que, a partir da dinâmica relação entre a teoria e a prática, possam decidir sobre as mais acertadas estratégias para promover aprendizagens eficazes e significativas com todos e cada um de seus alunos.

Entre os objetivos a serem perseguidos nas práticas escolares, de acordo com o que vimos postulando, iniciamos pelo mais importante deles:

O objetivo último de nosso trabalho deve ser o de mobilizar, cotidiana e incansavelmente, as condições que permitam, a todas as crianças, jovens e adultos de nosso município, o desenvolvimento de processos educativos criadores de uma nova vida, uma nova humanidade. Esta compreensão exige que possamos transformar nossas escolas em espaços educativos com profundas ligações com a atualidade da vida social e cultural. Uma escola pública como espaço de formação de educadores e educandos nas múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética, espaço de construção de sujeitos críticos, de investigação permanente da realidade social e comprometida com a educação integral de nossas crianças, jovens e adultos. (Diretrizes das Unidades Educacionais da Rede/Fumec – Documento DEPE, Abril de 2005).

São objetivos que se desdobram do primeiro:

- A formação do cidadão comprometido com a criação de uma nova vida, devendo, pois, ser organizada de modo a desenvolver a capacidade de os sujeitos aprenderem sempre, e utilizarem variadas competências e habilidades. Sobre isso, é preciso apontar que muitos são os modos de se conceberem e estruturarem os currículos escolares. Uma perspectiva que ganhou destaque no Brasil, nos últimos anos, foi a organização de currículos a partir de habilidades associadas a competências para mobilização de conhecimentos e resolução de situações-problema. Para Perrenoud (1999), entre os vários significados atribuídos à noção de competência, um se destaca como a:

[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 3).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados na década de 1990, estão em consonância com esta abordagem e apresentam, em detalhes, um apanhado de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do ensino fundamental. No entanto, esta Diretriz não toma tais conceitos como eixo organizador do currículo. Localizamos a discussão sobre o currículo escolar no campo do estudo das práticas culturais. Estas práticas, contudo, contemplam habilidades e competências, assim como conhecimentos, que são objeto de ensino e estudo em cada componente curricular. Ao apresentarem seus objetivos de ensino específicos, os componentes curriculares, de algum modo, fazem menção às capacidades, às competências ou às habilidades envolvidas no domínio de conhecimentos e conceitos.

A própria LDB emprega estas noções, ao definir, como principal objetivo do Ensino Fundamental, a formação do cidadão, devendo fazê-lo mediante (grifos nossos):

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 **habilidades** 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.

Os conteúdos a serem abordados nos programas de ensino dos diversos componentes curriculares devem estar relacionados:

- à difusão dos direitos e deveres para a vida cidadã, o respeito ao bem comum e à ordem democrática;

- ao conhecimento sobre as várias linguagens, seus usos como instrumento de comunicação, acesso e produção de conhecimentos;

- às novas configurações culturais, sociais, políticas e econômicas, nos âmbitos local, regional e global;

- aos avanços no campo da produção do conhecimento/ciência e tecnologia;

- às transformações nos modos de se vivenciar a infância, a adolescência e a juventude;

- ao estímulo ao desporto;

- à formação da sensibilidade estética.

CAPÍTULO 3

A ESCOLA INCLUSIVA NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Existe um respeito, um cuidado, uma aceitação, um acolhimento por parte de todos os seus colegas. Eles ajudam em tudo, não precisa pedir... na hora da comida sempre querem ajudar, na entrada sempre têm dois para dar as mãos, na hora da história o ajudam a se sentar...

(Relato da Prof.^a do 1º ano, 2011)

A professora que faz esse relato ressalta como se dá a relação do grupo com o colega autista, que se baseia na colaboração, cooperação e troca mútua. Cria-se um espaço social que possibilita o contato com diversas experiências e amplia o repertório cultural dessas crianças que se beneficiam com tal convívio e cujas diferenças enriquecem o ambiente escolar.

Esses são os alunos que chegam às escolas do nosso município, heterogêneas também, mas que trazem suas marcas por suas singularidades linguísticas, físicas e culturais, contemplando a afirmação dessas diferenças como ponto de partida pedagógico. Assim Skliar (2003, p.4) aponta que

A escola não é simplesmente um lugar de convívio (...) deveria ser a conversação entre as diferenças, buscando uma escola que consiga não mais falar sobre o outro, tematizar o outro. É preciso que os outros possam falar de si e entre si. Assim a conversação traz o benefício

para todos e para todas: trata-se da possibilidade de continuar sendo o que são e, também de poderem tentar ser outras coisas para além do que já são.

Ao assumir um olhar focado nas diferenças como ponto de partida para realização das práticas pedagógicas, é preciso, como propõe Skliar (2003, p.3), percebê-las como possibilidades e romper com as atitudes colonialistas, no sentido de impor somente uma possibilidade de língua, de aprendizagem, de inteligência, de corpo.

Buscando a trajetória da nossa história do processo de inclusão nas escolas municipais de Campinas, remetemo-nos à década de 1990, quando há os primeiros passos para implementação desse processo. As comunidades começam demandar gradativamente a escolarização dos seus filhos com deficiência e condutas típicas, nas escolas comuns, próximas de suas moradias, diminuindo a busca por escolas especiais.

Este movimento fez com que fossem criadas ao longo do tempo dentro da SME estratégias para implementação de políticas educacionais de atendimento às necessidades especiais desses alunos.

Atualmente a proposta educacional para inclusão escolar redimensiona o lugar desses alunos, considerando-os nas propostas curriculares e na organização do trabalho escolar. A impossibilidade histórica de que todos aprendessem os conteúdos ao mesmo tempo e fossem avaliados da mesma forma, o que tornava a escola impotente para educar a todos, dá lugar à valorização da pluralidade, das diferenças, da reorganização dos tempos e às aquisições de conhecimento e formas de aprendizagem.

Contamos hoje com um total de 982 alunos com deficiência matriculados e frequentando as classes comuns das escolas da Rede Municipal de Campinas, segundo dados de matrículas do INTEGRÉ na área de Educação Especial, apresentando um crescimento significativo comparado ao de 2004, ano em que se iniciaram os registros on-line, como mostra o gráfico a seguir.

Na construção de uma educação inclusiva, os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2011, p.9) apontam:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concep-

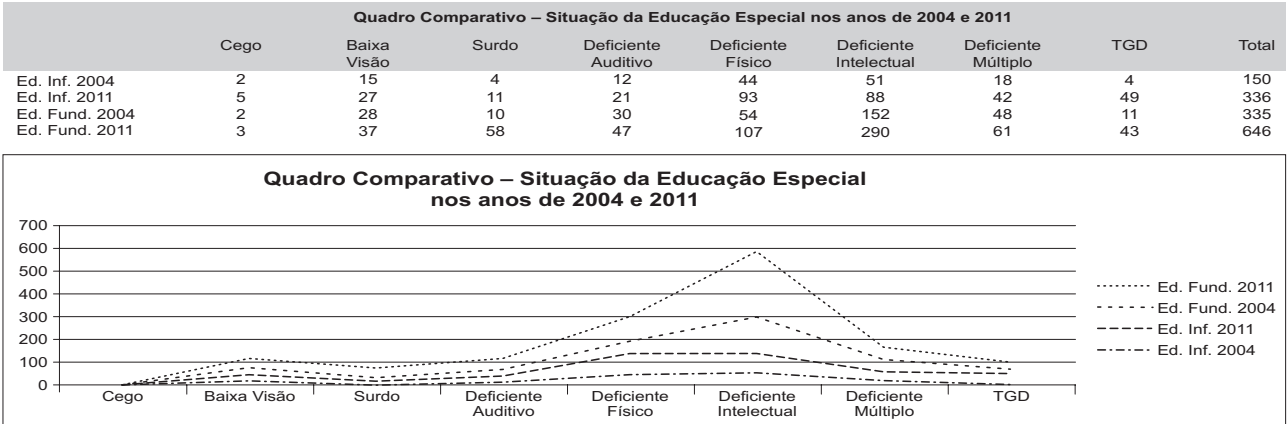
ção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

O desafio da participação e aprendizagem, com qualidade, dos alunos com deficiência, exige da escola a prática da flexibilização curricular que se viabiliza por meio da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo escolar, como também em uma avaliação que promova a aprendizagem a partir das condições próprias de cada aluno, para que esses exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições. Um exemplo dessa oportunidade é apresentada a seguir:

“A professora do 4º ano chega contando... ‘ele conseguiu aprender o conteúdo!!!! Sabe o que eu fiz? Depois de ter lido o texto e conversado com a sala toda, sentei com ele e contei tudo de novo, depois fui perguntando e ele respondeu tudinho...’” (Relato referindo-se ao trabalho com aluno com deficiência intelectual –2009)

Sobre a educação desses alunos, Prieto (2010, p.72) defende que:

é preciso provê-los em suas necessidades específicas, pois a igualdade de direitos, neste caso, é preservada se combinada com o direito à diferença, que deve ser concretizado, inclusive, pela disponibilização de um conjunto de



Dados retirados dos relatórios do Sistema INTEGRÉ- SME Campinas

provisões - serviços, equipamentos, materiais, profissionais capacitados e especializados para seu atendimento.

É no âmbito do reconhecimento das barreiras sociais que se criam necessidades educacionais específicas para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que justifica a existência de políticas e práticas que versam sobre o atendimento dessas necessidades específicas no sentido de eliminar e/ou contornar essas barreiras.

Engajada nesse movimento, a educação especial teve que rever seus paradigmas. Tradicionalmente organizava-se como um ensino paralelo e substitutivo ao ensino comum com diferentes compreensões, terminologias e modalidade. Baseava-se em conceitos médicos, em diagnósticos e em práticas escolares com ênfase nas deficiências. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes!” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, eram alvos da caridade e da assistência social e não tratados como sujeitos com direitos, entre os quais, o direito à educação (BRASIL, 2001, p.19).

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos com deficiência nas escolas comuns, surgiu o movimento da integração, caracterizada pela adequação do aluno à escola que se mantinha inalterada.

No final dos anos 1980 e início dos anos 90, o movimento pela inclusão ganhou força, no documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien na Tailândia, em 1990. É considerado um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca (1994).

Assim, verificou-se a necessidade de reestruturar os sistemas de ensino que se organizaram para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Esse movimento favorece o encontro das possibilidades e capacidades de cada um.

De 1990 até hoje, o Brasil tem ratificado seu compromisso com a inclusão e contou com a Constituição Federal (1988) que garante a todos o direito a educação e o acesso à escola:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: (...)

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esses documentos passam a influenciar a formulação de novas políticas públicas de educação inclusiva. A esse respeito, Mantoan e Santos (2010, p. 25), ressaltam:

Recentemente, a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela ONU em 2006, estabeleceu que a educação inclusiva fosse garantida em todos os níveis de ensino, reiterando todas as demais posições dos documentos internacionais já referidos. Em 2008, a Convenção internacional foi ratificada no Brasil por quórum qualificado, ou seja, sendo anexada à nossa Constituição de 1988.

Em 2008, o MEC publica a Nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e define o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos alunos, sendo o público alvo da educação especial alunos com deficiência (física, sensorial, intelectual, múltipla e surdocegueira), transtornos globais de desenvolvimento (Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Asperger) e altas habilidades/superdotação, com o objetivo de promover o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, o movimento inclusivo das escolas pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação.

Apontamos, a seguir, alguns recursos e estratégias utilizadas no cotidiano das escolas :

Comunicação alternativa



Organização de rotina e de comunicação



Prancha de comunicação



Plano inclinado



Perspectivas no processo ensino-aprendizagem

Os pressupostos teóricos vygotskyanos, que respaldam essa diretriz curricular, mostram-nos também na área da Educação Especial indicativos de respostas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência. A educação especial na perspectiva histórico-cultural traz ganhos para a educação de um modo geral à medida que se propõe uma maior reflexão quanto à hegemonia do discurso e da prática da normalidade, rompendo assim, com a dicotomia normal/patológico. Garante uma dimensão histórica e reconhece que as transformações acontecem nas relações sociais e no envolvimento das histórias de vida.

De acordo com Vygotsky³ (1989), a deficiência resgata a possibilidade de aprendizagens que se reorientam e buscam novas formas de desenvolvimento psíquico a partir dos processos de interação. Assim as deficiências desenvolvem no organismo a necessidade de superá-las contradizendo o impacto da deficiência nos aspectos cognitivos e sociais do sujeito, pois, se de um lado, há as perdas nos aspectos físicos e sensoriais, por outro lado, estimula o desenvolvimento de outras funções intensificando a compensação das dificuldades e da própria deficiência.

Uma criança cega, por exemplo, compensa a ausência da visão pela palavra, pois a palavra do outro nomeia-lhe o mundo em que ela está inserida...

3 Vygotsky em 1925 fundou um laboratório de psicologia para crianças com deficiências, local que originou o Instituto Experimental de Defectologia e assumiu a direção de 1931 a 1934, dedicando-se às pesquisas no campo da deficiência.

A mãe relata:

Vitória surpreende a vizinhança quando anda de bicicleta... confessou guiar-se pelos gritos de 'cuidado', 'Vai cair', 'olha o buraco', para definir seu percurso.

(...) Assim pode-se dizer que o processo de compensação não é dirigido ao complemento da deficiência, mas sim à tentativa de eliminação dos obstáculos, neste caso, criados socialmente pela cegueira. (BORGES, 2002, p.55-56)

No entanto, é importante salientar que tal força de superação como intervenção social se dá pela mediação, enfrentamento e ação. Ao mesmo tempo em que o funcionamento cerebral é uma condição básica para o desenvolvimento, o processo ocorre com base nas interações com o meio físico, social e cultural, sendo real e possível a plasticidade cerebral. Segundo Ross (2006, p.277), de acordo com “as pesquisas das neurociências, os próprios neurônios produzem novas sinapses quando os sujeitos são desafiados e atuam para atingir o objetivo”.

Tal processo será ilustrado na situação relatada a seguir, que mostra as conquistas realizadas pelo aluno nas interações estabelecidas com seus interlocutores, num caminho de buscas e tentativas das suas potencialidades:

“O aluno do 4^a ano com múltipla deficiência chega à escola dependente de tudo, como andar, comer e usar fralda. Foram organizados pelas professoras do ensino regular e educação especial objetivos de curto prazo e como ponto importante a independência dele dentro da escola, respeitando suas potencialidades. Inicialmente ele mantinha as mãos dentro da blusa (estratégia utilizada pela família para que não se batesse) e como havia sido motivado a alimentar-se sozinho, busca uma nova estratégia, mais significativa para ele, usando o talher com a blusa e posteriormente pela abertura na cabeça.”

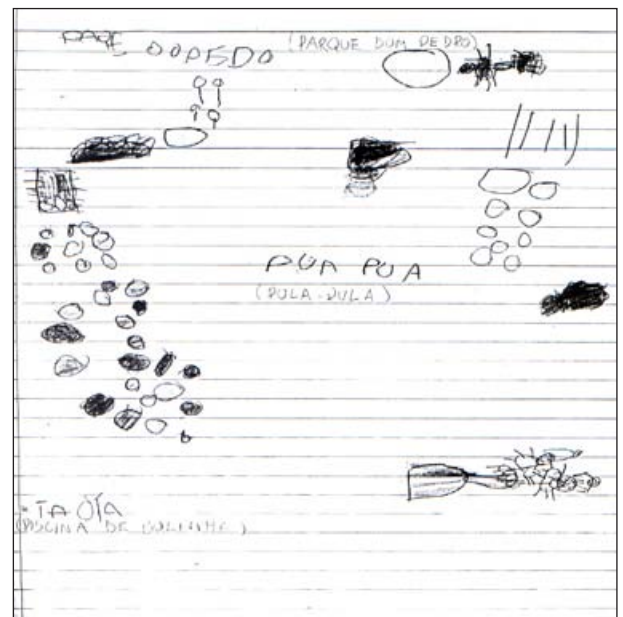
Segundo Vygotsky (1998, p.118), não é possível esperar que o organismo primeiro amadureça e se desenvolva para se iniciar o aprendizado formal, pois dessa forma o aluno com deficiência jamais estaria pronto. “Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, pois o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”.

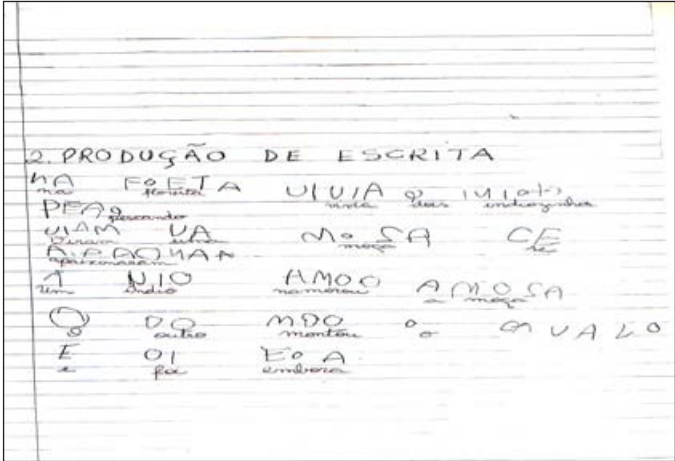
Sendo assim o professor que trabalha com alunos com alguma deficiência irá planejar e atuar na realização de um trabalho de construção do conhecimento criando oportunidades de participação em situações sócio-culturais, com nível de complexidade e abstração suficientes para gerar interesse e motivação para todos os alunos, em especial para aqueles que apresentam alguma necessidade específica, promovendo assim atividades compartilhadas na construção do pensamento e da linguagem e de significações acerca de si e do mundo, traçando uma perspectiva de aprendizagem geradora de desenvolvimento.

Portanto nas práticas de ensino, segundo Góes (2006, p.12-13):

não é possível que a educação construa sobre as bases do problema orgânico de um a criança, do que ela não possui, do que ela não pode, do que ela não sabe... a escola deveria educá-la visando suas formas de pensamento, ao invés de enfatizar somente experiências concretas adaptadas às suas dificuldades.

Assim, os textos da criança com Síndrome de Down ilustrados a seguir apontam a possibilidade de trabalho no processo de apropriação de práticas de letramento durante a sua escolarização (do 1º ao 5º ano). Desde as primeiras tentativas de escrita, criaram-se momentos de interlocução que foram propostos nas esferas do simbólico (nas narrativas, na dramatização, na expressão, nos jogos, nos desenhos), fazendo usos da linguagem... E dessa forma a criança foi se constituindo como sujeito na relação com o outro.





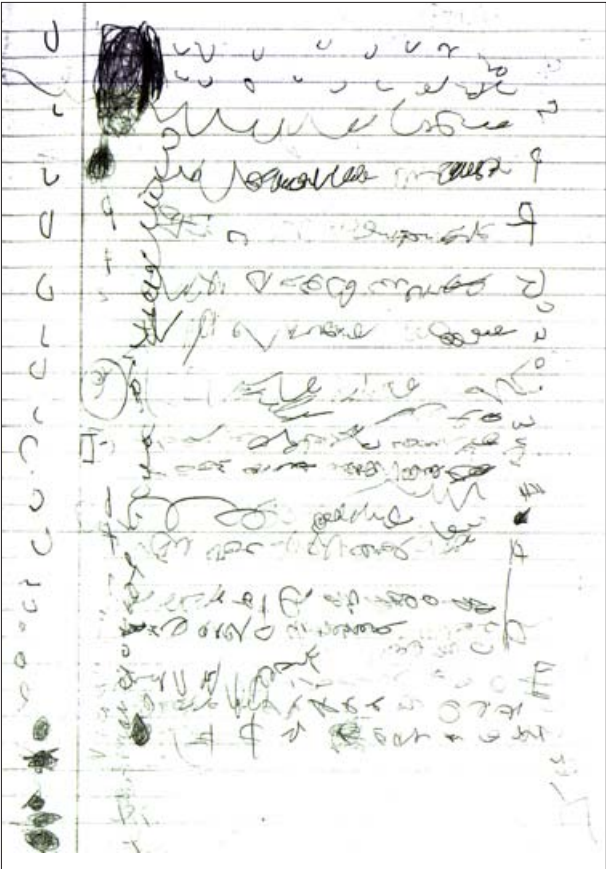
A mediação presente no trabalho pedagógico contribui para a construção de relações afetivas, sociais e cognitivas e traz ganhos para os alunos com e sem deficiência quanto ao desenvolvimento afetivo e social. Torna-se importante para os alunos que são sujeitos sociais serem contemplados pelas múltiplas formas de mediação presentes nesse espaço escolar e nas relações de ensino-aprendizagem acolhendo os conflitos e contradições.

Por fim, precisamos considerar que as diferenças não são excludentes, são complementares. E no contexto de ensino-aprendizagem, é preciso

que a escola se organize em termos estruturais e reflita sobre seus métodos de ensino, reestruturando-os se necessário. Sabe-se também que essas transformações não se dão sem ajuda. Os professores e a comunidade escolar de modo geral precisam, entre outros recursos, da contribuição específica de uma rede de apoio.”(CARVALHO, 2006, p.484)

Organização do trabalho pedagógico na Educação Especial

As escolas do Município de Campinas contam com a atuação do professor de Educação Especial que desenvolve diferentes ações educacionais: atuação direta na escola realizando o trabalho pedagógico, no turno do aluno, em parceria com o professor do ensino regular; no atendimento educacional especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno; em classe hospitalar e no atendimento domiciliar.



Os professores de Educação Especial compõem a equipe escolar e estão organizados em blocos de escolas, contemplando todas as unidades educacionais (UE) da rede. Eles participam da elaboração, reflexão, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico, contribuindo para o trabalho coletivo das UEs, na construção de uma escola inclusiva, que garanta o processo de escolarização do público alvo da Educação Especial, favorecendo a aprendizagem. Nesse trabalho, o aspecto formativo permeia todas as ações do professor de Educação Especial, no trabalho pedagógico com a comunidade escolar.

Na perspectiva de que os alunos com deficiência exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições, o professor de Educação Especial propõe recursos, adequações e materiais pedagógicos específicos e orienta as famílias quanto aos recursos disponíveis na comunidade, articulando os encaminhamentos necessários e acompanhando esse processo por meio da busca de parcerias intersetoriais.

A inclusão: um espaço de diálogo e ação

A Inclusão a que nos referimos não deve afetar apenas o cotidiano escolar ou os setores relacionados à educação, ela deve constituir-se nos âmbitos político e social garantindo assim o direito à cidadania para todos.

Entendemos assim que a construção dessas Diretrizes se consubstancia no comprometimento real dos gestores das políticas educacionais ao planejarem ações que atinjam as diferentes instâncias que contextualizam a vida da pessoa com deficiência.

Nesse sentido ressaltamos a necessidade de garantir:

- A construção de instrumentos que identifiquem e caracterizem com objetividade a população escolar com deficiência evidenciando as reais necessidades do município nessa área;
- Ações intersetoriais que envolvam a educação, saúde, transporte, cultura e outras, evitando assim ações isoladas que tornam precários os serviços;
- O mapeamento dos recursos educacionais existentes em cada região para que, ao planejar novos recursos, todos tenham assegurados o direito a utilizá-los;

- A construção de materiais impressos contemplando orientações específicas sobre cada deficiência que compõe o público alvo da Educação Especial, propondo possibilidades de trabalho na escola;
- O funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais com capacidade completa, que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em local específico, dotado de equipamentos e recursos pedagógicos e tecnológicos adequados às necessidades e especificidades educacionais do público alvo da Educação Especial;
- A criação do cargo de Cuidador, que tem como função, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o “apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p.17);
- A presença de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e guia-intérprete nos espaços públicos;
- A ampliação do número de Unidades Educacionais Bilíngues para todas as regiões do município, garantindo ao surdo o acesso a escolarização pela LIBRAS (L1) como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2);
- Momentos sistematizados de discussão sobre a terminalidade específica e avaliação com produção de documentos;
- A discussão e a viabilização da adequação do Sistema INTEGRÉ;
- O direito ao transporte escolar adaptado.

Diante dessas considerações no campo da inclusão, é preciso pensar a escola, como aponta Souza (2004, p.15), como um lugar possível que leve em consideração as diferenças lingüísticas e culturais com objetivo de dar visibilidade e de percebê-las como possibilidades e não apagá-las, construindo uma política de hospitalidade incondicional ao outro. Isto significa oferecer uma hospedagem sem lhe impor modelos, sem a pretensão de normalização, que não é outra coisa, como afirma Skliar (2003, p4), “se não a imposição de uma identidade única, sem fendas, sem variações”. Enfim, é preciso fazer valer a voz do deficiente como sujeito do seu processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 4

ORGANIZAÇÃO EM CICLOS

A “forma escola” atual é a longa concretização de uma visão de mundo e de educação predominantes. É uma forma historicamente produzida segundo certas “intenções”. Vista com ingenuidade é um conjunto de salas de aula e espaços agregados (refeitório, cozinha, sala dos professores, do diretor, pátios, etc.) destinados a acolher as novas gerações. A arquitetura parecerá neutra, à primeira vista. Entretanto, tais espaços instituem relações entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais. A finalidade geral é poder alterar as relações de seus habitantes (em especial os estudantes) com as coisas e com as pessoas.

(SHULGIN, 1924, *apud* FREITAS, 2004, p. 1)

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.

(MARX, 1986, p. 14)

Segundo Barreto & Mitrlulis (1999), a reorganização das redes de ensino em ciclos faz parte de um movimento de inovações proposto por vários estados e municípios desde a década de 60, cuja intenção principal é regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Em cada rede de ensino, as propostas se diferenciam em face das urgências sociais, do ideário político e pedagógico dominante, bem como do contexto educacional presente. Mas, apesar das diferenças, essas propostas em geral colocam um desafio que, se não é novo, ainda é urgente: universalizar as oportunidades de acesso e permanência do aluno na escola.

De acordo com as autoras,

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em xeque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam

de vista as exigências de aprendizagem postas para o período (BARRETO & MITRULIS, 1999, p. 28)

A realização concreta dos ciclos é tão diversa em cada rede de ensino que muitos fatores precisam ser levados em consideração para se avaliar os ganhos trazidos por cada proposta. Uma escola ciclada se apoia numa constante reflexão e transformação do trabalho pedagógico para promover aprimoramentos efetivos de suas práticas. Porém, nem todas as administrações e projetos políticos constroem compromissos com mudanças estruturais mais complexas ou que envolvam maiores investimentos na educação. Se algumas condições não forem observadas, corre-se o risco de os ciclos se tornarem uma nova forma de exclusão – o aluno permanece na escola, mas sem aprender. Analisando propostas de organização ciclada em nosso país, Freitas (2004) classifica-as em dois grandes conjuntos de experiências:

[...] um, que reúne experiências norteadas pela utopia liberal de uma escola eficaz para todos onde aparece como conceito central a “inclusão”; e outro, que reúne experiências norteadas pela superação da utopia liberal (portanto, pelo desejo de ir além da preocupação com a inclusão formal, não só pela necessidade de uma inclusão com “qualidade”, mas também pela necessidade de se redefinir o “para que” da inclusão) e que norteia sua atuação baseando-se em finalidades educacionais que conduzem à superação dos objetivos restritos da escola liberal (aprendizagem de conteúdos escolares, usualmente português e matemática) e aponta para a incorporação de experiências socialmente significativas dos estudantes, propiciando o desenvolvimento crítico e social (FREITAS, 2004, p. 4).

Segundo o autor, os dois conjuntos corresponderiam, respectivamente, a duas propostas predominantes: uma denominada *progressão continuada* e outra, *organização em ciclos*. A progressão continuada seria um rearranjo tímido, em que medidas de inclusão das crianças por mais tempo na escola seriam tomadas sem que as estruturas excludentes fossem de fato alteradas. A escola, introduzindo poucas mudanças em seus métodos e concepções, acabaria por manter todas as crianças, que antes eram expulsas pelas reprovações, dentro do aparato escolar. Por estar alicerçada em tradições excludentes, esta escola ainda não conseguiria promover a aprendizagem efetiva de todos os alunos, criando “trilhas paralelas” de formação: trilhas para aqueles com mais condição

de se adaptar e progredir nesse tipo de currículo e trilhas para aqueles que apenas passam pela escola sem aprender o conhecimento formal ao qual têm direito. Acaba-se reforçando a ideologia do mérito individual, não se questionando, de forma mais contundente, as razões que provocam desigualdade no acesso ao conhecimento.

Em que se diferenciam as propostas pautadas pela reorganização em ciclos? Segundo Freitas:

Diferentemente da progressão continuada, os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. Eles são mais que uma modernização-conservadora (FREITAS, 2004, p. 11).

Ainda que pesem as suas grandes diferenças, tanto a progressão continuada (com seus limites), como a proposta dos ciclos, são um avanço em relação aos discursos e práticas que sempre legitimaram a exclusão escolar das crianças mais pobres por meio da reprovação. Este é um limite claro da escola seriada, cujas práticas criticadas têm sido: (1) a seleção dos melhores alunos de cada classe; (2) a hierarquização rígida dos conteúdos para cada série; (3) a impossibilidade de o aluno progredir nos estudos se não se souber os conteúdos programados àquela série, devendo ser reprovado para rever tudo ano seguinte; (4) a apresentação dos conteúdos de livros didáticos determinados para a série específica e não daqueles **de que** os alunos necessitam; (5) a condução da aula de modo que a alunos “mais atrasados” acabam “ficando para trás” e os “mais adiantados” “esperando” a média da classe para poder avançar⁴. Estando na escola, essas crianças e suas famílias ainda podem tentar fazer valer o direito de aprender, inclusive denunciando as desigualdades sofridas. Fora da escola, permaneceriam ocultas e silenciadas. Assim, para Freitas, é preciso que uma noção mais completa de ciclo problematize as desigualdades que se dão na sociedade e que se legitimam na escola, devendo para isso:

4 Frente de Organização do Trabalho Didático – Planejamento 2006 – parágrafo sétimo – Mimeo.

- pautar a questão da “formação” e não só a da instrução (português e matemática);
- introduzir o componente “desenvolvimento” (infância, pré-adolescência e adolescência) na organização da escola;
- remeter à relação educação e vida não só como vivência de experiências sociais, mas também como estudo crítico da atualidade;
- apostar no desenvolvimento da auto-organização do aluno, com sua participação em coletivos escolares como vivência real de poder e decisão nos assuntos da escola;
- incorporar a progressão continuada (FREITAS, 2004, p. 24).

O panorama histórico de implementação da escola ciclada, dada a diversidade das experiências, não permite a definição de um modelo consagrado de ciclos escolares que sirva aos diferentes sistemas de ensino. Como apontam Barreto e Mitululis (1999), talvez não seja mesmo o caso de se definir um único tipo de organização a ser replicado em contextos diferentes, mas de estimular as redes de ensino a formularem alternativas curriculares inovadoras para combater as desigualdades de aprendizagem em sua realidade concreta.

É preciso observar que, quando se fala de “experiências” ou “alternativas inovadoras”, estamos nos referindo a transformações que atingem, com força de lei, amplos contingentes de profissionais da educação, crianças, jovens e adultos, pois *“a implantação destas se dá como política pública e não como simples experimentos, sendo usualmente políticas de rede”* (FREITAS, 2004, p. 4, grifos do autor).

A SME iniciou a implantação de Ciclos de Aprendizagem em 2006, ao mesmo tempo em que se iniciava o Ensino Fundamental de 9 anos. Na ocasião, foi instituído o Ciclo I, que compreendia o 1º, 2º e 3º anos. Em 2008, iniciou-se o Ciclo II, formado pelo 4º e 5º anos, enquanto os Ciclos III e IV, abrangem de 6º ao 9º ano, começaram em 2009.

Desde o início, o DEPE já apontava que a reorganização da escola em ciclos representava mais que uma mera mudança de nomenclatura para as séries

tradicionais. Em Comunicado de 19 de novembro de 2005,

*O DEPE, ao compreender este movimento, aponta para a oportunidade que os educadores do município têm de se apropriar das experiências postas para a superação da seriação – ciclo – **ressignificando-o e recriando-o** para realização da formação humana nos diferentes tempos da vida. Para tal é importante que se compreenda **o ciclo** como um tempo de aprendizagem flexível, com finalidades demarcadas, as quais orientem o planejamento do trabalho com as crianças. (Comunicado SME/DEPE nº 13, Publicado em 19/11/2005:03. Escola de 9 Anos para Todos!).*

A instituição do Ensino Fundamental de 9 anos e dos Ciclos são ações diferentes, mas ambos compõem, na visão da SME, medidas que visam à superação dos problemas da escola seriada. Ampliam o tempo da criança na escola e, principalmente, promovem uma revisão do modo de organização do trabalho pedagógico, pois

[...] é fato que uma maior aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência do educando na escola, mas sim do aproveitamento inovador, criativo, e eficiente do tempo. A existência dessas duas condições: maior tempo e novas formas de organização do trabalho pedagógico e da escola – é fundamental para que os educandos aprendam mais (Boletim do Departamento Pedagógico – agosto 2005).

A construção destas novas formas de organização do trabalho pedagógico e da escola não é uma tarefa fácil. Desde o início da discussão sobre os ciclos, a SME orientou que os educadores buscassem pesquisar as experiências de outras redes de ensino, municipais e estaduais que, nos últimos vinte anos, vêm implementando tal reorganização. O Seminário *Desafios para a organização do trabalho pedagógico na escola*, promovido pela SME em agosto de 2005, trouxe o relato de educadores representantes de Belo Horizonte, Porto Alegre e Belém. Outras redes também nos trouxeram suas reflexões. Cada rede é única e, em Campinas, o Departamento Pedagógico entendeu que as especificidades de nossa realidade nos levariam a construir um modelo próprio. Consideramos que estamos no início desta caminhada.

A singularidade não se manifesta somente entre diferentes redes de ensino, mas também em cada es-

cola, pois a formação profissional entre os educadores é diferenciada, suas histórias de vida são diversas, assim como a de seus alunos. As condições de trabalho nas unidades também são desiguais, o que ainda precisa ser superado por políticas públicas específicas, de modo que todos os alunos e seus professores contem com condições adequadas para participarem com autonomia e criatividade da produção do currículo real, vivido na escola, incluindo-se aí a construção da escola em ciclos.

Consideradas essas reflexões, o Departamento Pedagógico/SME faz as seguintes indicações de diretrizes para a implementação dos ciclos nas escolas da RMEC:

- Que cada um dos quatro ciclos do ensino fundamental seja considerado como um período de aprendizagens a serem potencializadas por um ensino planejado e avaliado em processo contínuo.
- Que sejam fortalecidos os espaços coletivos e de corresponsabilidade entre os educadores em cada Ciclo e no conjunto de todo o ensino fundamental. Tal fortalecimento objetiva a continuidade do trabalho pedagógico e a construção de avaliações coletivas para o replanejamento dos Planos de Ensino e Projetos Pedagógicos ao longo do ano, sempre visando ao atendimento de todos e cada um dos alunos em suas necessidades específicas. Cabe aos gestores coordenar os processos coletivos e democráticos envolvendo os educadores na escola. Esse trabalho é permeado por dificuldades e conflitos que devem ser explicitados e discutidos. Será preciso considerar que a escola é local de contradição e, a partir do que é contraditório, poderão emergir respostas que melhor atendam às necessidades que não são individuais, mas coletivas. Não se deve temer a contradição, a polêmica e o debate das divergências, pois é a partir disso que encontramos as melhores soluções para os problemas complexos que vivemos ao educar crianças e jovens.

A busca pela qualidade da educação ofertada na escola é tarefa de todas as instâncias do poder público municipal; portanto, a interlocução entre os educadores da escola com as equipes educativas dos NAEDs (Núcleos de Ação Educativa Descentralizados), os Departamentos e Coordenadorias da SME é parte da construção do que chamamos aqui de *cultura do trabalho coletivo*.

A participação em grupos de formação oferecidos pela SME, a instituição dos professores coordenadores de Ciclos e de EJA e a possibilidade de realização de grupos de estudos na escola são ações que buscam abrir espaços coletivos de estudos e produção pedagógica. O TDC (Trabalho Docente Coletivo) é hoje o único tempo realmente comum em todas as escolas e compõe a jornada de todos os professores, sendo privilegiado nesse sentido. Daí a necessidade da qualificação do planejamento e realização dessas reuniões.

- Que os coletivos de professores considerem a heterogeneidade dos alunos. A heterogeneidade dos alunos precisa ser considerada na organização dos Planos de Ensino e nas aulas. Cada criança tem sua história pessoal e modos singulares de interagir com os objetos de conhecimento. Como colocar essa diversidade a serviço da construção de novas aprendizagens? Vamos precisar estudar e nos aventurar na construção de um novo paradigma do conhecimento, que considere a possibilidade de as aprendizagens se consolidarem a partir das histórias pessoais, das diversas culturas e dos diversos ritmos. A proposta de trabalho com descrição de saberes dos alunos e da turma, iniciada na em 2006 nos ciclos I e II e ampliada para os ciclos III e IV em 2009, é uma estratégia pedagógica que pode nos ajudar a avançar na compreensão dos processos de construção de conhecimento de crianças, jovens e adultos.

Em sala de aula, a consideração da heterogeneidade do processo de ensino e aprendizagem exige mudanças de organização do trabalho pedagógico. Respeitar a individualidade de cada criança não é tarefa fácil para o professor, mas quando se lança mão, de maneira adequada, do trabalho em duplas, trios, grupos, coloca-se a interação social em benefício do ensino e aprendizagem. Na interação, a partir de propostas de atividades desafiadoras, os alunos incorporam as habilidades de trabalhar em grupos e reconhecem que podem aprender uns com os outros e não apenas com o professor.

É importante também que, frequentemente, os alunos de turmas diferentes estejam juntos, sob a responsabilidade de mais de um professor, podendo ampliar seus conhecimentos sobre o mundo através da interação.

- Que os coletivos de educadores discutam continuamente o currículo desenvolvido na escola. A

cultura, os desejos e as necessidades afetivas, físicas, culturais, sociais e cognitivas, próprias de cada etapa da formação das crianças, jovens e adultos, devem ser objeto de análise dos profissionais na escola. O modo como acontece a infância, a juventude e a velhice, nos contextos em que se localiza a escola, devem ser compreendidos.

- Que os Planos de Ensino e o Projeto Pedagógico de cada escola sejam guiados pela meta de promover, com radicalidade, a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pelos homens. Esses conhecimentos são imprescindíveis para que as classes populares construam referenciais e instrumentos emancipadores na sociedade atual.
- Que os Planos de Ensino dos educadores explicitem objetivos de curto, médio e longo prazo – ciclos, anos, trimestres, aulas –, aos quais correspondam finalidades demarcadas, orientadoras do trabalho. É sabido que a elaboração de conceitos mais complexos pelos alunos exige tempo. Cada área do conhecimento ou componente curricular vai retomando os conceitos e aprofundando a compreensão sobre os mesmos. Por isso que o trabalho de continuidade ao longo de todo o ensino fundamental é tão importante.
- Que os alunos sejam enturmados segundo a idade ao ingressarem no ensino fundamental e segundo equivalência série/ano/Ciclo, quando em transferências recebidas de outras redes. Essa medida visa a ga-

rantir a convivência dos estudantes com seus pares, considerando-se as diversas etapas que as crianças, jovens e adultos vivenciam.

- Que os alunos sejam agrupados no cotidiano da escola segundo as propostas pedagógicas que melhor convierem à aprendizagem de todos e cada um. Os agrupamentos devem ser temporários, dentro de cada Ciclo, ou até entre alunos de Ciclos diversos, de acordo com projetos de trabalho originados das necessidades e/ ou interesses dos professores e alunos. Porém, todo cuidado deve ser tomado para que essa prática não restaure o velho modelo de “classes fortes” e “classes fracas”, que historicamente serviram à estigmatização e marginalização dos que mais precisam da escola para aprender.
- Que sejam organizados Grupos de Apoio ou acompanhamento aos alunos ao longo do ano letivo, nos horários que hoje são disponíveis para tal: CHP (Carga Horária Pedagógica), TDI (Trabalho Docente Individual), HP (Hora Projeto) e outros que vierem a ser estabelecidos pela SME. É fundamental que cada escola elabore e programe mecanismos de recuperação contínua e paralela aos alunos com quaisquer dificuldades na aprendizagem, não deixando para fazê-lo ao final do ano letivo ou do Ciclo. O apoio externo, realizado nos tempos pedagógicos que denominamos *recuperação paralela* ou *reforço*, não tira, porém, a responsabilidade do ensino e aprendizagem da sala de aula.

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO

Avaliação Institucional

Desenvolver processos educativos envolve escolhas a todo o tempo. As avaliações, formais e informais, orientam as tomadas de decisão sobre os objetivos, o modo de ensinar e a construção das relações na escola. A avaliação implica, de maneira explícita ou não, projetos de sociedade e concepções de sujeito e de aprendizagem, dirigidos pelas referências culturais e políticas de quem avalia. Assim, uma prática de avaliação emancipatória deve explicitar seus instrumentos, critérios e valores. Mas quem avalia quem e o quê? Como? A concepção de escola que vimos delineando implica a construção dos processos avaliativos nos coletivos de profissionais, de pais e de alunos. O isolamento e a concentração de poderes em poucos sujeitos no momento da avaliação do trabalho da escola é impedimento para que este seja apropriado e realizado de modo consciente e autônomo por educadores e educandos. De acordo com Fernandes (2008, p. 17):

A avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere.

Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação

política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola (FERNANDES, 2008, p. 17).

A avaliação educacional na Rede Municipal de Ensino de Campinas vem se dando em três esferas, descritas sequencialmente:

Avaliação institucional participativa: feita em cada escola através das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e articulada pelo Departamento Pedagógico e NAEDs.

Busca-se um modelo que se aproxime de uma avaliação mais compreensiva, contrário ao modelo de competição, de classificação e de ranqueamento, típico de uma cultura avaliativa que, em nosso país, tem apontado os professores e os gestores como os responsáveis pela falta de qualidade das escolas. Na perspectiva da Avaliação Institucional Participativa que vem sendo implementada na rede municipal, o processo de avaliação deve visar ao planejamento e à realização de ações, isto é, à produção de políticas públicas pautadas em um padrão de qualidade explícito, atualizado, inclusivo e negociado (Plano de Avaliação Institucional, 2007, p. 16).

Desde 2002, a SME tem estabelecido parceria com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da UNICAMP e procurado desenvolver um sistema de avaliação participativo que permita obter dados confiáveis através de diagnósticos construídos por educadores, pais e alunos. Tais diagnósticos devem servir ao monitoramento contínuo e ao controle social sobre a qualidade

das escolas e subsidiar o Poder Público na definição de políticas que impactam as condições estruturais de funcionamento das mesmas (como condições de trabalho, salário, formação e jornada) e a própria gestão do sistema educativo (questões relacionadas à democratização pela participação nos processos decisórios).

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) instituiu uma política pública de avaliação da educação básica municipal e tomou a decisão de obter e valorizar os resultados a partir do envolvimento e comprometimento das escolas e dos atores ali presentes. O projeto de Avaliação Institucional assentou-se em um modelo já existente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O modelo é composto pelos processos de avaliação interna, de avaliação externa e de sistema de avaliação de desempenho dos alunos. Para concretização das práticas de Avaliação Institucional, em 2006, o Departamento Pedagógico da SME assumiu a elaboração de um Plano de Avaliação Institucional na Rede Municipal. Tal Plano foi concluído em agosto de 2007 e é uma iniciativa destinada a construir um novo modelo de avaliação institucional, cujos princípios básicos são a qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar. A qualidade negociada diz respeito “a indicadores que apontam aspectos e condições necessários à constituição de uma boa escola” (Plano de Avaliação Institucional Participativa, 2007. p. 12), ou seja, aquilo que melhor se produz nas condições existentes:

A qualidade de uma escola não depende exclusivamente das políticas de governo; depende, também numa inter-relação de forças e ações, da política de Estado e da política escolar, o que nos leva a deduzir que as equipes escolares precisam constituir-se coletivos escolares que trabalhem para a qualidade do ensino que ministram aos seus alunos” (Plano de Avaliação Institucional, 2007, p.12).

O processo de avaliação em educação deve ir além da sondagem de desempenho dos estudantes por meio de provas, pois tão importante quanto esta sondagem é compreendermos quais fatores interferem neste desempenho. A interpretação dos resultados obtidos nas provas deve se constituir numa leitura mais ampla:

A mensuração, no entanto, não se torna avaliação a menos que os dados sejam apropriados pelos sujeitos

envolvidos nos processos e uma vez re-significados, sejam convertidos em ações e proposições sobre a realidade (FREITAS e SORDI, 2009, p. 45).

As experiências em relação aos processos de avaliação educacional têm revelado a necessidade de que seus princípios orientadores sejam construídos e conhecidos por todos, de forma a se conseguir maior envolvimento no processo:

Defendemos que quando se objetiva produzir maior qualidade em escolas, não se pode desconsiderar que pertence ao coletivo dos professores/ estudantes/gestores/funcionários/famílias o protagonismo no processo de avaliação. (Proposta Avaliação Institucional – LOED/ SME, 2005).

Essa concepção de avaliação se fundamenta no compromisso e na valorização dos atores da escola, sem os quais, decididamente, não há mudança na educação. Em consonância com esta premissa, em 2008 a SME institui as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) em todas as escolas de Ensino Fundamental. As CPAs coordenam o processo de auto-avaliação de cada unidade e são constituídas por, no mínimo, um representante dos segmentos dos alunos, das famílias, dos docentes, dos funcionários e dos gestores. O Regimento Comum das Unidades Educacionais de Campinas (Portaria SME nº 114/2010) estabeleceu a composição das CPAs e as atribuições deste colegiado.

Reconhecemos as CPAs como um bom recurso de mobilização da comunidade e construção de legitimidade política, indispensável ao êxito da proposta de autocohecimento institucional (SORDI, 2009, p. 108).

Avaliação de Sistema: mapeamento dos conhecimentos já conquistados pelos alunos do conjunto das escolas da rede municipal.

O Departamento Pedagógico iniciou, em 2005, a construção de um sistema próprio de avaliação de desempenho dos alunos, a chamada Prova Campinas. Esta iniciativa procura dar à rede maior autonomia frente a um modelo de avaliação que se consolidava por meio do SAEB e Prova Brasil. Sem dúvida, os resultados a que chegam os sistemas nacionais de avaliação podem ser úteis no planejamento de políticas. Porém, escapa a essas provas, feitas em formato de teste, uma série de considerações a respeito dos pro-

cessos de aprendizagem dos alunos e do trabalho na escola, que interessa à Secretaria captar.

Na Prova Campinas, por meio de questões dissertativas, foi possível perceber os diversos modos pelos quais os alunos resolvem as situações-problema tipicamente escolares (aquelas mais comuns entre as atividades trabalhadas em sala de aula) como também aquelas que não constam habitualmente do repertório do professor e dos materiais, mas que também são enfrentadas cotidianamente em um mundo letrado. Buscando coerência com princípios de não “ranqueamento”, a SME estabeleceu também que cada escola, em particular, receberia os resultados obtidos por seus alunos, e as análises de desempenho a serem publicizadas seriam do conjunto da Rede. Tais análises devem proporcionar uma reflexão sobre o trabalho com leitura, com escrita e com matemática a partir das tendências observadas nas várias escolas. Interessa à SME qualificar o olhar sobre elas, devolvendo-lhes dados locais e mantendo, ao mesmo tempo, uma visão global de rede.

Assim, uma equipe de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, juntamente com um grupo de professores e coordenadores pedagógicos da rede, formularam a Prova Campinas (2008)⁵. Partiu-se dos planos de ensino e exemplos de atividades fornecidos pelos professores da então 3ª série, para compor questões de português e de matemática a serem respondidas de forma dissertativa. No início de 2008, os alunos do 5º ano (então denominado segundo ano do Ciclo II), realizaram a prova e os resultados foram apresentados no “Relatório Final da Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º Ano do Ciclo II da Rede Municipal de Ensino de Campinas – SP 2008”. Em 2010, uma segunda edição da Prova Campinas foi realizada com alunos de 4º ano.

A participação da Rede Municipal nas avaliações externas conduzidas pelo governo federal se iniciou em 2007, quando os alunos dos 5ºs anos e 8ªs séries responderam à Prova Brasil. Em 2008, os alunos dos segundos anos do Ciclo I passaram a ser avaliados pela Provinha Brasil, que foca a alfabetização.

Atualmente, não se pode negar a importância que vem tomando a política avaliativa do governo federal, estabelecendo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação) como referencial para monitorar as redes públicas, compondo, num mesmo índice, informações sobre rendimento escolar (taxa de aprovação) e proficiência em leitura e matemática (medidos pelos testes padronizados). Contudo, há dois grandes problemas que vemos nesta política:

- o ranqueamento provocado pela publicação dos resultados das provas: ao publicar os resultados, o MEC não expõe dados de funcionamento das escolas nem das condições de acesso das famílias aos bens culturais que concorrem para alavancar o sucesso das crianças, jovens e adultos na escolarização formal.
- um oferecimento ainda tímido de recursos para que as escolas superem o baixo desempenho: para além de um retrato de resultados de avaliações de desempenho dos alunos, é preciso que o IDEB seja tomado como instrumento para ampliação dos direitos das crianças e jovens à educação de qualidade. Nas escolas onde se encontram as crianças, jovens e adultos das camadas mais empobrecidas da população, observamos a forte tendência de apresentarem o IDEB mais baixo.

Políticas inclusivas, tanto no campo da educação como da cultura e demais direitos, devem ser pensadas para todas as escolas, já que a educação é um direito universal. Compreendemos que, em alguns momentos, a focalização com políticas especiais para as escolas com mais baixo IDEB pode ser necessária, mas não podemos nos induzir ao abandono daquelas que já possuem melhores condições, pois se corre o risco de vermos seu desempenho piorado. Além disso, mesmo aquelas que atingiram resultados melhores na rede, devem continuar aprimorando sua ação educativa para realizar concretamente o direito de todas as crianças e jovens aprendendo.

Considerados os limites dos instrumentos de avaliação educacional focados no desempenho dos alunos, restam-nos suas potencialidades. Tanto a Prova Campinas como a Prova Brasil e a Provinha Brasil são basicamente instrumentos de levantamento de dados sobre aprendizagem, os quais podem contribuir para a escola, com a condição de que esta se aproprie de seus resultados, refletindo sobre o currículo e suas práticas pedagógicas para aprimorá-los. Ao Poder

5 O sistema de avaliação de desempenho dos alunos vem sendo elaborado, de 2008 até aqui, com a assessoria dos professores: Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura, Prof. Dr. Antonio Miguel, Profa. Dra. Lillian Lopes Martin da Silva e Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreiro.

Público cabe tomar os resultados dessas avaliações como orientadores de políticas concretas de melhoria das condições de aprendizagem e de acesso e permanência – com aprendizagem – de todas as crianças, jovens e adultos.

A avaliação da aprendizagem dos alunos

Aprendizagem é uma condição intrinsecamente humana. Desde o nascimento, os sujeitos aprendem comportamentos, linguagens e valores nas relações sociais, produzindo o que denominamos *cultura*. O que se aprende na escola é uma cultura determinada, formada pelos saberes escolares que foram estabelecidos, sistematizados e hierarquizados por determinados grupos sociais, geralmente aqueles ligados à transmissão da cultura escrita escolar, em cada sociedade e período histórico. O valor dado aos saberes escolares, portanto, tem uma relação direta com os valores de determinados grupos, ou classes sociais, se quisermos ser mais precisos.

Não por acaso, desde que tiveram acesso à escola, as crianças, jovens e adultos das classes populares tendem a apresentar os desempenhos mais baixos nas avaliações escolares. Altos índices de reprovação e abandono logo nos primeiros anos de escolarização são indicados pelas estatísticas do sistema educacional brasileiro (PATTO, 1990; RIBEIRO, 1991). Agora, mais recentemente, os mais baixos desempenhos nas avaliações padronizadas conduzidas pelos governos em nível local ou nacional predominam entre as escolas das periferias mais pobres.

De outro lado, pesquisas realizadas fora do contexto escolar mostram que as crianças das classes populares possuem todas as condições de aprender, já que na vida resolvem variados problemas práticos por meio de complexas operações mentais (CARRAHER, 1989; PATTO, 1981). Como entender tal paradoxo? Para responder a esta questão, parece-nos necessária uma constante reflexão sobre que aluno é esse e que escola temos lhe oferecido.

A avaliação, como prática escolar, pode nos oferecer elementos para esta reflexão. No entanto, ela nunca será neutra e estará sempre a serviço de um projeto de sociedade e, portanto, de sujeito. Ou seja, ela é marcada por valores socialmente estabelecidos

e pelas relações de poder que levam certos valores a predominarem sobre outros em cada momento histórico. Pensando na sala de aula contemporânea, em uma escola que se pretende democrática e inclusiva, como poderia se dar a avaliação da aprendizagem dos alunos? Tomemos, para efeito de comparação, a avaliação em dois polos antagônicos. Em um, ela serviria principalmente para medir, classificar e registrar sucessos e fracassos dos alunos; noutro, seria um instrumento de compreensão dos sujeitos em seu processo de construção de conceitos e leitura do mundo.

De um lado, toma-se por avaliação apenas um processo que se esgota na construção e aplicação de instrumentos que pretendem oferecer um julgamento de valor daquilo que foi aprendido. De outro, concebe-se a avaliação em sua relação com a progressão das aprendizagens, incorporando a observação preliminar dos saberes já desenvolvidos (inclusive com uma apreciação de valor das aquisições esperadas) para direcionar replanejamentos das práticas educativas, bem como mobilizar lutas por condições de realização plena do projeto pedagógico. Nessa perspectiva, visa à reorganização radical do funcionamento da escola a fim de atender, com as melhores condições possíveis, às necessidades concretas dos alunos. A transformação lógica tradicional da escola excludente para uma escola democrática e inclusiva passa necessariamente por assumirmos, enquanto rede de ensino, essa última perspectiva. Trata-se de um processo de valorização de uma prática já comum a muitos professores e escolas de nossa rede, e que merece ser consolidada como alternativa concreta de avaliação de aprendizagem.

A implementação dos CICLOS na rede municipal, iniciada em 2005, veio acompanhada de indicações do uso da Avaliação Diagnóstica e da Descrição de Saberes como uma aposta na construção de novas perspectivas para a avaliação. Vejamos do que tratam estas propostas.

A Avaliação Diagnóstica construída no coletivo de professores e a Descrição dos Saberes orientadora do planejamento

Tradicionalmente, a avaliação escolar tem se expressado num trabalho solitário de professores, que assumem individualmente a responsabilidade pela

elaboração e pela aplicação de instrumentos e, posteriormente, pela análise dos dados gerados. Nossa reflexão caminha no sentido de superação dessa realidade, destacando a necessidade de promover um processo coletivo e plural, que abarque os diferentes envolvidos na relação pedagógica, estabelecendo um diálogo em que o processo e os resultados possam ser compartilhados pelos diversos segmentos envolvidos.

A ênfase na realização de uma avaliação mais coletiva entre os professores está relacionada aos desafios de romper com as atividades e produções exclusivamente individuais, que isolam professores. Quando há o trabalho coletivo, cada professor pode compartilhar seus saberes e dificuldades e se reconhecer como autor na condução do processo de ensino. Quando os saberes dos professores são acolhidos e valorizados em planejamentos e avaliações conjuntas, há sucessivas revisões e registro desses saberes num processo formativo que pode beneficiar a didática de cada educador.

Por sua vez, a Descrição dos Saberes dos Alunos, prática que a SME vem indicando às escolas partir de 2005, explicitada no documento intitulado “Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da Rede/Fumec” (2005), está ancorada na perspectiva de que os professores estudem coletivamente as aprendizagens de seus alunos e trabalhem a partir daquilo que as crianças, jovens e adultos demonstram saber.

Na prática pedagógica, espera-se que os alunos atinjam determinados resultados na aquisição do conhecimento ao final de etapas específicas, sejam elas trimestrais, anuais, de ciclos ou níveis da escolarização. Sabe-se que, ao vivenciar uma mesma situação didática, cada aluno responde de formas diferentes às aprendizagens esperadas – é fato que os alunos têm ritmos e níveis diversos de conhecimento e que cada modo de aprender exige intervenções pontuais do professor. Segundo esse raciocínio, uma aula que proponha um único tipo de atividade, preparada com a expectativa de que todos a realizem da mesma forma e aprendam ao mesmo tempo, não é eficiente para ensinar a todos os alunos. No entanto, planejar para cada um deles não é tarefa fácil, sendo mesmo impossível, considerando o número de alunos que um professor dos anos finais do ensino fundamental atende.

Como, então, organizar o trabalho pedagógico diante dessa heterogeneidade? Planejar algo único e

comum para a turma não basta. Ao mesmo tempo, não é possível trabalhar individualmente com cada aluno nas aulas. Uma alternativa que vem sendo experimentada por muitos professores é planejar para diferentes grupos de alunos, de acordo com níveis de aprendizagens que, mesmo não sendo iguais, podem ser categorizadas em grupos de saberes.

Isso proporcionaria a visualização de um “mapa” da realidade da turma para o planejamento de atividades, tanto aquelas comuns a todos os alunos, como também as diferenciadas, pensadas para cada grupo, considerando-se suas necessidades de aprendizagem. Ao atentar para estas necessidades, os professores também podem explorar uma mesma atividade, em uma mesma aula, de modos diferentes, para que todos os alunos aprendam com ela. Como dissemos acima, há momentos de trabalho comum, em que a diferença de saberes é constitutiva das experiências de aprendizagem, como há outros momentos em que é necessário oferecer situações didáticas apropriadas a cada aluno – o que seria contemplado pela consideração dos grupos de saberes com que o professor se depara cotidianamente na sala de aula.

Temos visto que aquilo a que chamamos de dificuldade de aprendizagem é, por vezes, uma condição ou um modo de aprender diverso. A observação cuidadosa sobre os procedimentos de aprendizagem utilizados pelos alunos pode ajudar os professores a definir intervenções mais eficientes no ensino. Pautado por esta perspectiva, o Departamento Pedagógico indica que as escolas realizem o trabalho de avaliação de aprendizagem dos alunos, fazendo uso da Avaliação Diagnóstica e da Descrição de Saberes. Os procedimentos para este trabalho devem ser planejados de modo que:

- a cada início de ano os professores de cada ciclo definam, coletivamente, um conjunto de atividades que funcionem como instrumentos de avaliação de acordo com critérios e objetivos de sondagem, visando ao planejamento de ensino. Tais atividades devem possibilitar conhecer os alunos reais, aqueles com quem os professores se encontram cotidianamente;
- os dados obtidos na avaliação diagnóstica sejam analisados pelo grupo de professores do ciclo, com o objetivo de compreenderem, em parceria, as potencialidades e dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem;

- o professor da turma realize a Descrição dos Saberes observados na produção de cada aluno e do coletivo da turma, indicando quais as aprendizagens já são consolidadas e o que falta aprender;

- a partir da Descrição de Saberes, o professor da turma deve sempre socializar suas análises com os colegas do ciclo, e agrupar os alunos por níveis de saberes já consolidados;

- a partir dos grupos de saberes e das necessidades de aprendizagem observadas – inclusive aquelas ligadas às deficiências físicas, mentais e aos transtornos globais do desenvolvimento –, os professores traçam os objetivos para toda a turma e para cada grupo, visando ao planejamento de aulas com atividades que contribuam para que todos os alunos avancem na construção de conhecimentos;

- ao longo do trimestre, sejam realizadas novas avaliações e replanejamentos do trabalho, visando a promover sempre novas e maiores aprendizagens. Ao final de cada trimestre, as avaliações até então promovidas devem subsidiar a Descrição de Saberes consolidados pelos alunos no período;

- a recuperação paralela seja realizada com todos os alunos que dela necessitem para prosseguir com autonomia no trabalho de sala de aula. É sabido que muitos alunos precisam do apoio extra-aula, nos tempos pedagógicos que a legislação denomina de recu-

peração contínua e paralela. Os professores devem planejar, realizar e socializar entre si as experiências bem sucedidas de acompanhamento semanal de alunos com dificuldades de aprendizagem;

- as Fichas Descritivas dos Saberes sejam utilizadas como instrumentos de registro da aprendizagem dos alunos na escola. As Fichas devem ser preenchidas pelo professor, a cada trimestre letivo. São documentos que acompanham a vida escolar dos alunos e informam às famílias sobre o processo de aprendizagem de seus filhos. Outros instrumentos de registro podem ser considerados pelos professores quanto à sua funcionalidade para o replanejamento das aulas e para a comunicação com os pais. Entre as variadas formas de registro, destacamos: a pasta individual (dossiê/portfólio) de cada aluno; o portfólio coletivo da turma; o relatório individual produzido pelos professores da turma ou pelo conjunto de professores da mesma; a ficha avaliativa em que se descrevem as dificuldades específicas, a serem tomadas em planos de estudo e recuperação paralela;

- a autoavaliação pelos alunos seja implementada, como recurso para o professor conhecer as aprendizagens dos alunos e dar oportunidade para que estes construam autonomia nos estudos, na medida em que aprendem a monitorar o seu próprio desenvolvimento. Este tipo de avaliação pode se realizar por meio de diversas atividades, tais como entrevistas com os alunos, conversas informais ou autoavaliação escrita.

EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

História da África, Afro-brasileira e Indígena no Currículo Escolar

De acordo com Nascimento (1994), o conteúdo educacional brasileiro traz embutido um arcabouço ideológico racista, que aponta os negros como um povo extinto, visto que, citados nos livros didáticos sempre no passado, incute no educando negro o perfil de ser inferior, deixando-lhe como alternativa o “embranquecimento”. Partindo desse mesmo princípio, podemos aplicar essa compreensão com relação ao tratamento dado aos povos indígenas no âmbito escolar, o que consolida um exemplo da construção do sentimento de inferioridade e o consequente desprezo pelos valores culturais.

Partir desse pressuposto leva-nos à necessidade de apurar nosso olhar sobre questões historicamente relegadas ao segundo plano, ou mesmo desconsideradas na instituição escolar, como é o caso das relações raciais que se constituíram em nosso país, as quais permeiam o contexto social de toda a comunidade escolar, tornando-as objeto de estudo, de pesquisa, de análise, de discussão, de reflexão e de ação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais.

Não há como discutir Diretrizes para organização do trabalho pedagógico sem abordar elementos que perpassam a formação da consciência crítica cidadã, como também as relações étnicas e raciais em nossa sociedade e no mundo. Dessa forma, mais do que fazer cumprir a legislação (LDBEN e suas alterações na forma das Leis 10.639/03 e 11.645/08), mas principalmente para sermos coerentes com os princípios

declarados em nossa proposta pedagógica, cumprindo-nos, apresentar orientações gerais para abordagem desse tema pelas escolas municipais da cidade de Campinas. O que apresentamos é uma síntese do que foi produzido pelos profissionais da nossa rede, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes espaços de discussão, de formação e de produção.

Entre os desafios colocados para a educação no século XXI, está a garantia de permanência dos alunos na escola e da qualidade de sua aprendizagem, promovendo apropriação de conhecimentos e ampliação do seu universo cultural. Este é um dos pontos destacados em diversos documentos internacionais sobre educação, dentre os quais destacamos o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2001).

No âmbito do nosso país, o próprio movimento negro, por ocasião dos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares, maior líder negro brasileiro, realizou uma marcha que deu origem ao “Documento da Marcha Zumbi dos Palmares...”, o qual traz um importante exemplo sobre o reconhecimento da importância dada pelos movimentos sociais ao papel da escola (BRASIL, 1996, p. 11):

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico no currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas.

Essas reivindicações repercutiram nas instâncias representativas do Estado em seus diversos níveis (federal, estadual e municipal). No caso específico da nossa cidade, há alguns anos, mais demarcadamente a partir de 2001, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas vem desencadeando ações que visam a contribuir para superação de práticas racistas e preconceituosas no trabalho pedagógico de nossas unidades educacionais. Dentre essas ações podemos destacar a organização de Grupo de Trabalho (GT) “Memória e Identidade: Resgatando a Cultura Negra na SME/FUMEC”, que tem o objetivo de resgatar a produção cultural do negro e incluir o tema relações étnicas e raciais nos projetos pedagógicos e nas práticas escolares, bem como questionar, por meio do resgate histórico da rede, a não apropriação da diversidade étnica nos espaços educacionais.

Compreendemos ser a escola um espaço fundamental de produção do conhecimento e de valores, que não se faz sem reflexão. Essa reflexão abrange os processos de interação, os quais podem se basear e levar ao respeito, confiança, diálogo, solidariedade ou podem ser e levar ao autoritarismo, obediência, disciplina e individualismo. Da mesma forma, estamos conscientes de que a educação e o professor não são os únicos responsáveis pela formação da personalidade do aluno. Cada modelo de interação contribui para a formação de um modelo de sujeito.

Sabemos que o professor, em sua prática, na sala de aula ou fora dela, difunde ideias políticas sobre a sociedade quando expressa juízos de valor sobre justiça, liberdade, igualdade, entre outros. Da mesma forma, ao demonstrar padrões de comportamento como aceitáveis ou não, colabora para o controle social pela assimilação desses padrões pelos alunos. Esses padrões éticos podem ser de conformismo ou de mudança, de crítica ou de aceitação. Dessa maneira, o professor exerce de fato uma influência sobre a concepção política dos seus alunos frente à sociedade.

Nesse sentido, o “Documento da Marcha...” (BRASIL, 1996) não atribui à escola a responsabilidade de acabar com o racismo, no entanto, afirma que ela tem desempenhado um papel importante para a aceitação natural e para a conservação da ordem estabelecida. E defende a “valoração positiva da diversidade étnico-racial...” (Cf. p. 11), maiores investimentos na escola pública, controle da qualidade dos conteúdos transmitidos no material didático, programas de formação

permanente dos profissionais da área, programa de eliminação do analfabetismo e o “Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, às universidades e às áreas de tecnologia de ponta”. (p. 25)

A Lei nº 10.639/03, que entrou em vigor a partir de 2004, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo Parecer do Conselho Nacional de Educação propõe que a educação trabalhe no sentido de promover:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas instituiu nesse período o Programa *Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade* (MIPID), com o objetivo de promover a igualdade na diversidade, tendo como um dos seus diferenciais a instituição da figura do educador étnico, um professor de referência em cada região da cidade, o qual deverá desenvolver propostas de formação continuada para os profissionais, problematização e acompanhamento das práticas pedagógicas visando à abordagem sobre as relações raciais e étnicas em diferentes âmbitos do Projeto Pedagógico das unidades educacionais da SME e da Fundação Municipal de Educação Comunitária – FUMEC.

O Programa, reconhecido nacionalmente, com diversas unidades recebendo o prêmio “Educar para Igualdade Racial”, foi fonte para vários programas exibidos por redes de televisão, como referência sobre metodologias educativas de combate ao racismo, ao preconceito e de inclusão das contribuições dos diferentes grupos para a produção social do conhecimento.

Em 2007, com a falta de professores em algumas unidades, o programa foi reformulado passando a funcionar de forma centralizada, em continuidade às ações que já se encontravam em andamento. Tendo em vista o reconhecimento da própria rede sobre a importância do Programa, se faz necessário retomar na integralidade o desenvolvimento dessas ações, as

quais precisam ser ampliadas e otimizadas para atender às novas demandas.

Em 2008, o Estado brasileiro deu mais um passo no sentido de promover reparações a grupos étnicos excluídos do currículo das escolas ao promulgar a Lei nº 11.645, que inclui a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena.

Mesmo antes da promulgação desses documentos, diversos profissionais da educação de Campinas têm empreendido esforços na busca pela produção de conhecimentos que possibilitam romper com a lógica reprodutivista da escola, a qual leva a compactuar e a reforçar o sistema racista de nossa sociedade. Com isso busca-se realizar o que prevê a Diretriz Nacional de Ensino Fundamental, quando afirma que:

O reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio/econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo consequências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz.

Para que as ações profissionais sejam coerentes com esses valores, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) aponta algumas medidas políticas de reparações na educação, que devem ser adotadas pelos sistemas de ensino:

- garantia de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar;
 - valorização do patrimônio histórico afro-brasileiro e indígena;
 - garantia de aquisição das competências e conhecimentos para *continuidade* dos estudos;
 - condições para alcançar os requisitos para conclusão de cada nível de ensino;
 - adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente no âmbito escolar, nos diferentes níveis;
 - correção de posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito, discriminação, e outras formas de desqualificação humana (apelidos, piadas, etc);
- Quanto às ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, a SEPPIR aponta como medidas igualmente importantes:
- adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino;
 - o questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, própria de uma sociedade hierárquica e desigual;
 - a valorização e a divulgação dos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas, além de respeito a tais processos.
 - a valorização e a divulgação dos processos de luta e resistência dos povos indígenas, durante o processo de ocupação portuguesa e nos períodos posteriores, até o momento atual, além de respeito a tais processos;
 - valorização das pessoas negras, por sua ascendência africana, por sua cultura e por sua história, além de respeito a elas;
 - valorização e a divulgação dos elementos originais da cultura indígena que contribuem para a construção social do conhecimento, além de respeito a eles;
 - busca de compreensão dos valores e das lutas de todos os povos, bem como sensibilidade diante do sofrimento, causado por tantas formas de desqualificação, como apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularização de seus traços físicos, a textura de seus cabelos, e zombando de suas religiões de matriz africana;

- criação de condições para que os alunos negros não sejam rejeitados em virtude da cor da pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados a prosseguir estudos, a estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Por sua vez, o documento nos chama atenção para o fato de que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

O Brasil, país multi-étnico e pluricultural, necessita de organizações escolares através das quais todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos. Não é possível conviver com práticas pedagógicas em que o aluno se veja obrigado a negar a si mesmo, ao grupo étnico/racial a que pertence e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos.

Nosso desafio está em promover a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e de atividades que

incluam a experiência de vida dos alunos e dos professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como considerem relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade. Felizmente, já proliferam nas escolas iniciativas individuais e coletivas que promovem a inserção desses temas no Projeto Pedagógico sendo, inclusive em alguns casos, incorporado de maneira definitiva no currículo da unidade educacional.

Temos contado com contribuição de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplam a diversidade étnico-racial.

Para isso, já temos à disposição da nossa rede instrumentos diversos, como cursos, materiais e experiências desenvolvidas que podem contribuir para o avanço e aprofundamento de experiências curriculares por parte dos nossos profissionais.

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE HUMANA

Para iniciarmos a discussão sobre gênero e sexualidade na escola devemos, necessariamente, partir de uma exposição histórica a qual visa a contextualizar as questões que permeiam a abordagem sociológica e antropológica, tanto da sexualidade humana e suas várias manifestações, quanto da vivência do multiculturalismo e da diversidade.

Ricard Parker (1991), ao reler Gilberto Freyre, explica que no período colonial existia domínio total (de vida e de morte) do pai sobre o filho e total submissão da mulher ao homem. Imperava o duplo padrão de moralidade (uma moral para o homem e outra para a mulher) e a polarização exagerada e total dos sexos, sendo que a Casa Grande se constituía em fortaleza para o patriarca e seus filhos homens – ocorrendo livremente a relação sexual do patriarca com várias mulheres, e também do filho homem que aumentava o “rebanho” do pai. Constituía-se, porém, em prisão para as mulheres, já que estas eram completamente submissas aos homens.⁶

Podemos afirmar que, embora existisse um poder patriarcal, nos moldes descritos em *Casa Grande e Senzala*, centrado no controle das vidas pela figura do senhor de escravos, havia também resistências dentro do sistema pelas mulheres. Entre os discursos hege-

mônicos e as práticas culturais do cotidiano havia a produção de distintos significados entre as pessoas, inclusive entre as mulheres e homens.

Diante deste panorama, a escola não acolhia a mulher, conforme relata Ribeiro:

A história da Educação das mulheres no Brasil é bastante singular. Rara, excepcional e inusitada. Seu percurso entrelaça-se ao caminho bizarro da própria história da colonização brasileira.[...] A trajetória da ausência da educação feminina coincide também coma história da construção social dos gêneros, das práticas da sexualidade e da servidão no Brasil. O corpo feminino deveria servir ao português. Miscigenar, verbo muito utilizado para explicar essa mistura, tinha o objetivo de juntar sexualmente corpos de raças e etnias diferentes, em condições sociais igualmente diferentes. (RIBEIRO, 1987).

Podemos questionar a quais corpos femininos essa submissão ligada à miscigenação estava vinculada. As mulheres escravas eram vistas como futuras esposas com a missão da miscigenação? As mulheres brancas portuguesas trazidas com o interesse de povoar e ocupar o território brasileiro pertenciam a quais classes sociais em Portugal?

Do ponto de vista da Casa Grande, segundo Parker (1991), até os cinco ou seis anos, menino e menina ficavam juntos e são educados pela mãe, pela avó, pela tia, etc. Depois acontece uma ruptura e se inicia a educação específica de cada sexo: a feminina, marcada pela ocultação (até mesmo da menstruação) e vigilância, sendo a mulher educada para o casamento; e a educação masculina, marcada pela iniciação sexual, na senzala e, algumas vezes, no bordel.

⁶ Atualmente, algumas abordagens totalizantes tendem a ser relativizadas diante da pluralidade de relações que permeiam o contexto social. Nesse sentido, é interessante destacar que, mesmo no período colonial, havia mulheres negras e escravas que lideravam fugas, tais como a lendária Princesa Zcimba Gaba, de uma nação africana de Gabinda, em Angola. Segundo sua história, “após envenenar seu senhor fugiu com centenas de escravos, formando um quilombo na região de Itaúnas (...) Os seguidores deste quilombo costumavam atacar as fazendas e embarcações que traziam escravos para o Porto de São Mateus e os libertavam”. (O'DWYER, Eliane Cantarino. *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p. (introdução. p.13-42).

Em uma sociedade em que alguns são proprietários de outros, ou seja, que permite que o senhor se constitua em legítimo dono não apenas dos corpos, mas dos corações e das mentes dos escravos (impondo-lhes, por exemplo, confissão religiosa, língua, costumes e indumentária), nada há de se estranhar que não apenas as escravizadas, mas também os escravizados fossem usados como objetos de prazer. É preciso destacar que, diante do controle dos corpos no período colonial, havia resistências, e que a figura do “senhor de escravos”, imbuída do poder patriarcal, necessitava da força bélica, física (capatazes) e institucional para se manter no poder.

A experiência sexual não apenas diferenciava homens e mulheres (papéis de gênero), mas, também dava significado à experiência individual. Dessa maneira, não haveria como a sexualidade ter estado ausente da escola, embora negada e ocultada do Currículo Escolar, por um longo período.

No que se refere à educação sexual, se pesquisarmos os livros que foram utilizados nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, veremos que, até a década de 1960 do século passado, descrevia-se minuciosamente o aparelho fonador, o digestivo ou o respiratório, mas nada se dizia sobre os genitais. Alguns livros falavam genericamente de um “aparelho reprodutor”, relacionando-o ao “aparelho urinário”, mas sem maiores explicações.

Durante várias gerações, a função de fornecer alguma forma de “educação sexual” foi delegada à família, à Igreja ou a pensadores que possuíam, em maior ou menor grau, uma ligação com o Estado ou a Religião. Exemplo típico são os livros *O Diário de Dany* e *O Diário de Ana Maria*, de Michel Quoist (1921-1997) – não por acaso um padre, além de psicólogo – os quais, a pretexto de fornecer informações aos jovens, condenavam abertamente a masturbação e a homossexualidade. Devemos reforçar que nos anos 1980, com o arrefecimento da ditadura militar e a senilidade da Lei nº 5.692/71, que implantou o tecnicismo na educação brasileira, foram surgindo algumas experiências pioneiras, no sentido de (re)integrar a sexualidade à vida e (re)integrar a vida na escola.

Alguns princípios tendem a orientar os trabalhos atuais sobre sexualidade e gênero nas escolas. De maneira geral, os temas referentes às relações de gênero

e sexualidade se inserem como temáticas transversais e suas ações são comumente organizadas de duas diferentes maneiras:

- As disciplinas curriculares são eixos centrais e as temáticas transversais são de diferentes maneiras incorporadas ao conteúdo (ARAÚJO, 2003). Essa perspectiva de trabalho acontece por meio de ações pontuais, por meio de palestras e assessorias, oferecimento de projetos interdisciplinares que abordem os temas transversais, quando a transversalidade é incorporada à própria disciplina, por meio de temas, quando é trabalhada por meio do currículo oculto, sendo esta última uma das “formas mais nítidas e corriqueiras de doutrinação dos alunos usada pelos docentes para moralizar as relações escolares” (ARAÚJO, 2003, pp. 48-54).

- As temáticas transversais situam-se como o eixo do trabalho escolar e os conteúdos tradicionais são trabalhados a partir delas, as quais são relevantes no contexto (ARAÚJO, 2003, p. 58).

Em ambos os casos, seja por meio de uma atuação pontual, inserida num contexto de trabalho com uma organização tradicional dos conteúdos ou por meio de um projeto como sendo o eixo do ensino a ser desenvolvido, trabalhar com gênero e sexualidade é sempre um desafio pessoal e coletivo, no qual os enfrentamentos exigem sensibilidade, abertura para o outro, para as novas relações e configurações sociais.

O Trabalho de Orientação Sexual na Rede Pública Municipal de Campinas iniciou-se de maneira tímida em 1984, na EMPG (hoje EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental) pelo Padre MELICO CÂNDIDO BARBOSA, no Parque Tropical. Dentre os temas trabalhados pelo projeto – os quais incluíam desde masturbação e anticoncepção até a homossexualidade – ocupavam destaque os papéis masculinos e femininos e as várias orientações sexuais possíveis.

Em 1987, havia sido construído na Rede um projeto específico chamado *AIDS: uma questão de Educação* e, em 1992, a Câmara Municipal oficializou o ensino de Orientação Sexual nas escolas públicas municipais. A escola era obrigada a oferecer a Orientação Sexual, porém os alunos poderiam optar por participar ou não, mediante a autorização por escrito dos pais.

O trabalho foi sendo ampliado até tornar-se um Programa e abranger todas as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) e várias escolas de Educação Infantil, em meados dos anos 1990. Campinas foi pioneira nessa experiência e serviu de referência para vários programas e projetos, de outros sistemas e redes de ensino, tanto públicas quanto particulares.

Na década de 1990, a Orientação Sexual havia se tornado um componente curricular, constando na parte diversificada do currículo das Unidades Escolares e tendo até mesmo espaço garantido na matriz curricular, com carga horária definida. Era uma necessidade que assim ocorresse, pois a nova LDB (a Lei nº 9394/96) só entrou em vigor em 1996, e não havia ainda um espaço garantido para essas discussões, de forma sistematizada. Segundo Silva (1995), em 1995 havia 80 professores engajados no trabalho, sendo divididos em três grupos: de quinta a oitava séries, de terceira e quarta, e um último de primeira e segunda séries. Essa divisão era oriunda da especificidade de cada faixa etária, o que fomentou também que houvesse um acompanhamento semanal para educadores da Educação Infantil, que trabalhavam Orientação Sexual com crianças de zero a seis anos.

Aconteciam regularmente os Encontros de Orientação Sexual, com palestras, ciclos de debates, oficinas e demais eventos destinados aos educadores. Também começaram a ocorrer os Encontros Municipais de Adolescentes da rede pública municipal e a participação de representantes do Programa nos Encontros Nacionais de Adolescentes (ENA). Estes últimos congregavam adolescentes de várias partes do País, de redes e sistemas que ofereciam projetos ou programas de orientação sexual ou de educação sexual, e os Fóruns de Adolescentes.

Ao longo do tempo, foram sendo consolidadas parcerias e buscado apoio junto a OGs (Organizações Governamentais) e ONGs (Organizações Não Governamentais), para realização de eventos voltados a formação de profissionais na temática da sexualidade e do repúdio à violência e exploração sexual, homofobia e outros tipos de discriminação e opressão baseados nas diferenças sexuais.

Essas realizações foram deixando marcas na organização escolar e na mentalidade de gestores e docentes da Rede Pública Municipal de Campinas. Muitos dos conteúdos que eram explorados quase que

exclusivamente pelo Programa, em seus primeiros anos, passaram a ser incorporados aos componentes curriculares, de uma maneira tanto interdisciplinar quanto transdisciplinar. Assim, atendia-se ao previsto pela LDBEN, Lei nº 9394/96, e pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

No ano de 2009, foi agregado a antiga Rede de Programas e Projetos de Orientação Sexual, ao Programa MIPID, denominando-se hoje *Projeto Sexualidade Humana, Gênero e Etnia*, tendo como objetivos a reflexão pertinente ao Corpo e Sexualidade Infantil, Corpo e Sexualidade do Adolescente, Corpo e Sexualidade do Adulto e Idoso, Papéis de Gênero (masculino e feminino), Combate à homofobia, Racismo, A questão do negro, História e Cultura Afro-brasileira.

Hoje o Programa conta com GFs (Grupos de Formação – Sexualidade Humana, Gênero e Etnia) e as formações em escolas, conduzidas pelos profissionais que coordenam os Grupos.

A diretriz implementada de abordar conjuntamente as questões de gênero (com todas as suas implicações) e as questões de etnia leva em conta a necessidade de consolidar práticas realmente democráticas em nossas escolas, na tentativa da construção de uma escola verdadeiramente plural, inclusiva e acolhedora.

O educador é o ser que deve saber olhar ao seu redor, enxergando para além da aparência, e buscando a superação de situações de discriminação, de preconceito e de intolerância. Ele deve educar o seu olhar, para saber perceber e acolher a diversidade étnica, cultural, social, de posturas e de práticas.

Abordar conjuntamente as questões relacionadas à etnia e ao gênero é uma tendência consagrada pelo MEC quando cria uma Coordenadoria de Políticas Educacionais para a Diversidade Étnico-Racial, de Gênero e Sexualidade – DIREM/SUDEB/SEC, e quando afirma:

As políticas públicas deverão levar em conta questões de gênero e raça. É o que prevê o Protocolo de Intenções para Implementação do Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, a Erradicação da Pobreza e a Geração de Emprego (GRPE), assinado [...] entre o governo brasileiro e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). O documento prevê a criação de um programa de capacita-

ção de gestores encarregados da definição de políticas públicas para habilitá-los a considerar estes fatores no momento do planejamento de metas e ações governamentais. Fonte: <http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDiaImp.asp?id=4462>

Além da discriminação sofrida por negros/negras e mulheres, os homossexuais e transgêneros têm sido alvo de várias formas de exclusão, até mesmo violenta, e que se torna mais clara quando são indivíduos cuja orientação sexual inclui biotipo ou características sexuais secundárias aparentes (voz, seios, cabelos, postura, etc.).

Se, nas relações entre homens e mulheres heterossexuais ainda vigoram preconceitos ligados a estereótipos de gênero fundamentados no machismo, na relação entre homens e mulheres homossexuais a discriminação é alarmante e evidente em muitos espaços sociais, repercutindo em inúmeros atos de agressão física. Na escola, é visível o preconceito e, nesse sentido, torna-se imprescindível o enfrentamento desta realidade social nos contextos de educação formal. Em grande medida, o preconceito se origina pelo desconhecimento acerca da sexualidade humana como uma construção sociocultural. Em nossa sociedade, essa construção tende a fixar a norma heterossexual como sinônimo de inteligibilidade entre as práticas sexuais. Essa norma tende também a situar num campo de abjeção os sujeitos que não a reproduzem em suas vidas e que orientam suas práticas sexuais de distintas maneiras.

Tanto em relação às questões étnico-raciais quanto em relação às questões de gênero, acreditamos que o debate, honesto e franco, que leve à explicitação dos preconceitos envolvidos em nossos juízos de valor e na desconstrução do senso comum seja o caminho que cabe à escola. Hoje, a via jurídica tem sido acionada na tentativa de garantir os direitos das mulheres, dos negros, dos índios e de outros grupos

que historicamente sofreram opressão devido à sua condição de raça ou de gênero.

De fato, essa via acaba sendo a única quando muitos ainda não assimilaram os valores mais básicos da cidadania, com tudo o que ela implica em nossa sociedade, nos dias de hoje. A educação pode ser um instrumento de formação ética e moral que tanto minimize a necessidade de os grupos oprimidos recorrerem às vias jurídicas, como também de terem a coragem e os recursos de informação para recorrer a elas quando necessário.

O preconceito e a desigualdade social persistem para além da escola, e as alunas e alunos convivem constantemente com essas assimetrias em suas vidas. Pensar a escola e as pessoas que nela se inserem como isentas destas configurações culturais é no mínimo uma visão romântica desse espaço. Todas as crianças, jovens e adultos têm o direito de viver o contexto escolar e nele expressar as suas redes de pertencimentos, independentemente de cor e/ou sexo. Se o contexto escolar não problematiza os sentidos opressores que dificultam a convivência entre as pessoas, ou se as aulas revelam as dimensões conflituosas das relações de sexualidade e de etnicidade, as mesmas precisam ser revistas. Há necessidade de constante de criar polêmicas a fim de se superar coletivamente as restrições que se materializam no cotidiano escolar, pois a escola também pode ser o local de superação das desigualdades sociais que perpassam nossa sociedade.

A escola é, sobretudo, um espaço de encontro das crianças, jovens e adultos, portanto, um espaço propício para a promoção coletiva de valor. Tendo em vista as atuais tendências de produção de conhecimento e o desenvolvimento de materiais e metodologias para a prática pedagógica voltados às temáticas da sexualidade, gênero e etnicidade, a constante formação docente deve ser uma diretriz para qualificar as atuações nas escolas.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O tema Meio Ambiente não é desconhecido para ninguém, e muito menos para a escola, que sempre o insere nos planejamentos anuais ou nos projetos pedagógicos. Porém, nas práticas escolares consideradas ambientais ainda é comum a presença da ecologia, marcada ou camuflada, como sinônimo de meio ambiente. Elas trazem, geralmente, o objetivo de conscientizar os alunos da necessidade de se preservar a natureza a partir do entendimento da dinâmica das relações biológicas que nela ocorrem.

Entendemos que, embora estes conhecimentos sejam importantes, tais práticas podem sugerir que a humanidade se encontra à parte do mundo natural como se a ela coubesse somente o papel de redentora da natureza: não se vê como sujeita a sofrer as consequências das alterações ambientais por ela mesma provocadas. Na contramão dessa visão ingênua, vivenciamos atualmente muitos problemas ambientais que colocam em risco a sobrevivência de toda a vida do planeta, afetando igualmente o destino da humanidade.

Os problemas ambientais ganharam força nas últimas décadas do século XX e são até hoje interpretados como uma crise da civilização, por serem resultados da pressão exercida pelo crescimento da população mundial e indutores de um consumo crescente (principalmente nos países industrializados), o que vem provocando o esgotamento dos recursos naturais.

Uma das maneiras de se reduzir os impactos desses problemas é a mobilização por parte da sociedade em todas as suas instâncias para discutir e definir formas de ação para a transformação desse quadro e a escola não pode se esquivar para estas questões, problematizando-as em todas as modalidades de en-

sino. A partir desses apontamentos, consideramos pertinente adotarmos a denominação *Educação Ambiental* (EA) para o grande campo de estudos que se abre para as questões ambientais, inclusive para as praticadas nas escolas.

A EA é uma forma de Educação que visa a atingir todos os cidadãos, através de ações coletivas e dialógicas, despertar a consciência crítica sobre a problemática ambiental na busca pela melhoria da qualidade de vida e da sustentabilidade para o planeta. Ela tem como princípios rever conceitos e valores, despertando nas pessoas a visão crítica da realidade vivenciada e repensando os hábitos de consumo, valores e atitudes, de forma a promover mudanças cognitivas e comportamentais em prol da qualidade de vida. Para isso é necessário que se tenha uma população preparada para conhecer, entender e exigir seus direitos e exercer suas responsabilidades.

[...] a Educação Ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre a ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais (para ficar só nesse exemplo), mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental. (REIGOTA, 2002, p. 10)

Como reflexo destas preocupações globais discutidas em inúmeras conferências internacionais que aconteceram a partir dos anos 70⁷ do século passado,

7 Destacam-se a Conferência de Estocolmo ou Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, realizada na Suécia em 1972 e a Conferência Rio-92 ou Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992.

a EA passa a ser incorporada no currículo escolar brasileiro de forma acentuada no componente curricular Ciências, assim como na Geografia e na Biologia.

Diversos documentos governamentais regulamentaram a implementação dessa prática educacional no país⁸. O Plenário Federal de Educação do Ministério da Educação (MEC) aprovou o parecer 226/87 de 11 de março de 1987, o qual considera necessária a inclusão da EA nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. Em 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil contendo um capítulo⁹ sobre o meio ambiente, cujo parágrafo VI cita: *promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*.

A Portaria 678 do MEC (14/5/91) resolve que os sistemas de ensino deverão contemplar, em todos os níveis e modalidades, os temas ou conteúdos referentes à EA.

Como apoio político e com o objetivo de instrumentalizar a legislação, foi criado em 1994 o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA. Em 1996 são elaborados os novos Parâmetros Curriculares do MEC, os quais definem o Meio Ambiente como um tema a ser tratado de modo transversal no currículo, como forma de garantir a sua inserção nas escolas brasileiras, porém possibilitando a cada região do País contemplar as suas peculiaridades no currículo.

Destaque deve ser dado à Política Nacional de Educação Ambiental – PNMA (Lei 9795/99), instituída em 1999, que estabelece as linhas de atuação formal e não formal para que se promovam ações que estimulem a visão crítica e a postura proativa por todos os setores da sociedade. Esta lei torna o Brasil um país de vanguarda na América Latina quanto a possuir uma legislação específica para a EA. Nela, o artigo 9º reforça que a EA deverá ser desenvolvida no âmbito das instituições de ensino públicas e privadas, a começar pela educação básica em todos os seus segmentos até a educação superior e a educação profissional. O artigo 10º diz que *a EA será uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal*.

A Secretaria Estadual de Meio Ambiente também passa a produzir várias publicações, estimulada pela inclusão da EA na Constituição Estadual do Estado de São Paulo, promulgada em 1989.

Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) também acompanhou todo o movimento suscitado pelas questões ambientais do século passado. Segundo Maldonade (2006, p. 7):

Nesse sentido o trabalho coletivo envolvendo a questão ambiental, na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, foi realizado a partir das práticas educativas já existentes nas escolas municipais, levando-se em conta as diferentes realidades presentes. A questão ambiental sempre constituiu uma temática abordada no planejamento dos educadores.

De acordo com a autora, houve várias formas de organização para a discussão da EA no currículo, desde grupos de estudos de Ciências e de Geografia, passando por trabalhos internos das escolas e, a partir de 2001, pela constituição de um Grupo de Trabalho em EA, para construir a proposta da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC):

Neste Grupo de Trabalho, a metodologia foi construída com discussões teóricas, trocas de experiências, estudo do meio e participação das escolas em eventos ambientais comemorativos com produções de alunos, educadores e comunidade. Vale salientar que este Grupo foi constituído por educadores de diferentes disciplinas e modalidades de ensino, ou seja, o enfoque era inter, multi e transdisciplinar. Estes educadores se reuniam semanalmente, e foram remunerados para realizar esta atividade. (MALDONADE, 2006, p. 8).

Embora não haja uma memória descritiva ou sistematizada das políticas públicas da SME em relação à EA no currículo, após essa experiência sabe-se que, por relatos de professores, as práticas de EA sempre estiveram presentes nos projetos pedagógicos escolares, muitas vezes ligados às formações então propostas pela Coordenadoria Setorial de Formação ou como aplicações de formações externas¹⁰, daí a razão de se marcar neste documento a EA que se pretende nortear nas escolas, dentro de um contexto de região metropolitana¹¹.

8 Serão citados os mais relevantes pela abrangência nacional e que se remetem ao currículo escolar.

9 Capítulo VI intitulado “Do Meio Ambiente”.

10 É citado com grande frequência o COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental), iniciado em Campinas em 2005.

11 A Região Metropolitana de Campinas foi criada no ano 2000 e é composta por dezenove municípios.

Para tanto, é importante compreendermos a realidade vivenciada pelos alunos que estão frequentando a escola. No caso da RMEC, a maioria dos alunos vive num ambiente urbano¹² com características de metrópole e isso deve ser levado em conta quando pensarmos a forma de trabalho com Educação Ambiental.

A escola deve inserir a Educação Ambiental no seu Projeto Pedagógico como uma prática política onde sejam trabalhados conceitos e ideias relevantes para o presente e futuro dos estudantes, possibilitando a transformação das ações dos indivíduos no ambiente de forma ativa e consciente, buscando justiça social, cidadania, ética, solidariedade e felicidade numa dimensão individual e coletiva, como salienta Reigota (2004, p.4):

É nas práticas pedagógicas cotidianas que a educação ambiental poderá oferecer possibilidade de reflexão sobre alternativas e intervenções sociais, nas quais a vida seja constantemente valorizada e os atos de deslealdade, injustiça e crueldade possam ser repudiados.

De acordo com esses princípios, a Educação Ambiental não pode mais ser trabalhada considerando apenas o sentido primeiro de meio ambiente, isto é, o natural, pois não se consegue uma mudança significativa de atitudes individuais e coletivas com relação ao meio ambiente:

Esta é uma das tarefas concedidas à Educação Ambiental, rever conceitos e valores, despertando nas pessoas a visão crítica da realidade vivenciada e repensando os hábitos de consumo, valores e atitudes, de forma a promover mudanças cognitivas e comportamentais, em prol da qualidade de vida (CAMPOS & CAVASSAN, 2003, p. 87).

12 O território de Campinas está caracterizado como 49% de área urbana e 51% como área rural, sendo que nesta estão localizadas cinco unidades escolares.

O que se orienta, então, é que sejam estudados os ecossistemas rurais e urbanos, até por ser uma característica do município de Campinas apresentar áreas urbanas inseridas em áreas rurais e áreas rurais nas urbanas. Deve ser ressaltada a capacidade de adaptação desses ambientes às alterações produzidas pelo homem ao erguer as cidades convivendo com imagens do passado no campo, nas ruas, nos becos, nos prédios e nas casas.

De acordo com Dias (2004), diversas atividades podem ser desenvolvidas de forma a conduzir o aluno a se (des)envolver neste ecossistema urbano. Destacamos algumas, como estudar a fauna e a flora urbanas; compreender como funcionam os serviços de água, energia elétrica, coleta de lixo; o que se consome, quanto se produz, o que sobra, de onde vem e para onde vai; qualidade ambiental das cidades (níveis de ruído, qualidade da água, qualidade do ar, qualidade dos alimentos, qualidade estética); conhecer as bacias hidrográficas que abastecem as cidades e o seu estágio de preservação; conhecer as áreas verdes e rurais do município e da região.

A EA praticada de forma a extrapolar as paredes das salas de aula ou os muros da escola tem o poder de mobilizar a coletividade local a propor ou buscar soluções para problemas socioambientais que os atinjam ou que possam vir a afetá-los.

Desta forma, não serão descartadas as práticas ambientais até então realizadas nas escolas e sim se propõe a ampliá-las para suscitar ou desvelar a identidade campineira que o alunado, os professores e as respectivas comunidades das escolas municipais carregam, uma vez que todos eles se enxergarão como construtores de novas realidades e como autores da sua história mesclada com a da cidade de Campinas.

CAPÍTULO 9

CURRÍCULO: EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Ao longo da história da humanidade, em diversos momentos como na Grécia e na Roma da Idade Antiga, e na Europa da Idade Média, ocorreram diferentes entendimentos sobre o conceito de cidadania. Atualmente, este conceito insere-se no contexto do surgimento da Modernidade e da estruturação do Estado-Nação.

Segundo Milton Santos (1993), a cidadania é um aprendizado social, tendo passado por um processo de construção ao longo da história. Levando em consideração a realidade ocidental, tudo iniciou com a aquisição da qualidade de cidadão, como membro de um Estado-Nação, ocorrida na Europa no século XVII; em seguida, veio no século XIX a conquista de direitos coletivos, como o direito das classes trabalhadoras formarem associações. Depois, vieram os direitos sociais conquistados já no século XX, tendo como exemplo o sistema do Bem-Estar Social. Dessa forma, o significado de cidadão para os sujeitos e para a sociedade não foi produzido de modo abrupto e nem linear, mas nas idas e vindas, sendo lentamente formado por meio da história, das relações sociais, resultando em conquistas e etapas vencidas.

Na sua origem etimológica, o termo *cidadania* tem origem no latim *civitas*, que significa “cidade”. Estabelece um estatuto de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada, que os gregos chamavam de *polis*, e, atualmente, um Estado-Nação lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações, sob vigência de uma constituição.

Ao analisarmos na Constituição da República Federativa do Brasil os fundamentos do Estado Democrático de Direito, vemos que:

- A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

(Art. 1º, Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988).

Assim, a discussão sobre cidadania na educação busca formar alunos críticos, participativos e no gozo consciente dos seus direitos e deveres, com apropriação de conhecimento da qualidade social, por meio do currículo escolar, em sua relação com o desenvolvimento científico e tecnológico. Para Galli Soares:

A relação entre cidadania e educação amplia seu sentido na medida em que o desenvolvimento científico e tecnológico complexifica processos, eleva a qualidade de bens culturais e ampliam o fosso entre a participação democrática e a apropriação dos benefícios da revolução científica tecnológica por todas as pessoas (GALLI SOARES, 2006, p. 29).

Para a autora, o conhecimento indispensável para discernimento e compreensão crítica dos mecanismos de comunicação e poder passa pelo sistema educacional e pelo currículo escolar em seu compromisso com a qualidade social da educação.

Por educação cidadã, portanto, compreende-se um processo de ensino e aprendizagem que promova a cidadania do educando para que ele possa participar de forma crítica e autônoma da sociedade. Gohn (1999), em suas análises sobre a sociedade atual e a demanda por uma educação contextualizada, “trabalha com a perspectiva da Educação como promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania” (GOHN, 1999, p.12). Destaca ainda questões sobre o aumento da demanda por educação, a qualidade e tipo de formação a ser oferecida. Nesta perspectiva, do que se espera da escola para a qualificação da cidadania, que vai além das reivindicações de igualdade e defesa de seus interesses, Mello (1994) destaca:

Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa e solidária (MELLO, 1994, p.36).

Assim, a educação escolar, em seu escopo de promover a formação integral dos alunos, por meio da produção e difusão de conhecimentos e da cultura, torna-se espaço social privilegiado para sedimentar a formação cidadã. Para tanto, são necessárias ações que proporcionem a construção cidadã no cotidiano da organização, dentro e para além do espaço escolar, por meio de uma gestão educacional que inclua as comunidades locais numa interlocução capaz de fazê-las também responsáveis pela escola. Isto é, uma gestão que possibilita debates e discussões sobre as questões do cotidiano, nas quais as comunidades têm significativa participação.

Essa consciência contribui para se contrapor ao entendimento distorcido pelo enfoque unilateral de desresponsabilização impingido pelos governos sobre a realização da educação, imprimindo a ideia de responsabilidade da sociedade como um todo. Isso não exime a responsabilidade das comunidades, sejam elas desenvolvidas econômica e tecnologicamente

ou não, mas desenvolvidas socialmente: “é necessário toda uma aldeia para educar uma criança (LUCK, 2006, p.44)”. Com essa frase a autora nos remete à educação e luta de classes de Ponce (1986) ao retratar o comprometimento das comunidades primitivas na educação das crianças, atribuindo a todos a responsabilidade. Retomar a participação cidadã da comunidade é hoje parte dos desafios da gestão educacional escolar, previsto no Projeto Político Pedagógico, que estabelece a participação ativa da comunidade nos espaços abertos para analisar e decidir sobre dificuldades e suas superações, por meio de ações realizadas, com e pelas crianças, jovens e adultos, educadores e as famílias ou responsáveis legais, num processo de construção e exercício da cidadania.

A cidadania, vivenciada pela comunidade escolar, promove um aprendizado coletivo, o respeito mútuo e a convivência democrática e solidária. Dessa forma, transforma o conhecimento em atitude cidadã, desvelando sonhos em possibilidades por meio das trocas cotidianas, de forma consciente e crítica. As ações cidadãs devem ser contempladas no espaço escolar para podermos caminhar em direção ao pleno exercício da cidadania. Este caminhar se fortalece quando vinculado ao ensino dos conceitos, procedimentos e atitudes, trabalhados como conteúdos escolares de forma interdisciplinar ou vivenciados diariamente com ações que promovam uma interação com o outro.

Assim, o objetivo do educador é contribuir para a formação integral dos alunos, por meio da produção e difusão de conhecimentos e da cultura, dentro e fora do ambiente escolar. Para isto, são necessárias a elaboração e a execução de atividades que promovam a participação social e política de todos (alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis legais) no convívio democrático para o efetivo exercício da cidadania, segundo Ganzeli (2011).

É preciso promover a participação real dos alunos e suas famílias nos órgãos colegiados, incentivar a criação de agremiações, incluí-los nas estruturas participativas, tais como, Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, Conselhos de Ciclo e Termos, Assembleias de Classe, Comissão Própria de Avaliação, entre outras, para que expressem sua vontade e sua voz, participando das decisões tomadas dentro da escola, para uma educação emancipadora de sujeitos.

Assessoria de educação e cidadania

Visando promover, intermediar e instrumentalizar as práticas pedagógicas democráticas que se desenvolvem no interior das unidades educacionais com articulação às políticas públicas vigentes e abrangentes à Rede Municipal de Ensino de Campinas, e com o objetivo de contemplar no currículo escolar as leis citadas abaixo, ampliando a participação e convivência cidadã, a Assessoria de Educação e Cidadania destaca a importância do desenvolvimento das temáticas abaixo, inseridas no trabalho pedagógico das Unidades Educacionais.

- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal nº 8.069/ 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina a inclusão obrigatória, no currículo do Ensino Fundamental, de conteúdo que trate do direito da criança e do adolescente, tendo o ECA como referência.

A lei é vista como um avanço por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente, pois a abordagem na educação poderá ser um instrumento determinante para tornar o Estatuto melhor compreendido pela sociedade, além de sua divulgação junto ao alunado, de seus direitos e deveres.

- Grêmio Estudantil (Lei Federal nº 7.398 de 04/11/1985 e Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas) - Portaria SME Nº 114/2010, em vigor a partir de 1º de janeiro de 2011.

O Grêmio Estudantil é a organização que representa os interesses dos estudantes na unidade educacional. Essa agremiação permite que alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ações que defendam os interesses individuais e coletivos dos estudantes; realizem intercâmbios de caráter cultural, educacional, político, desportivo e social com entidades estudantis e lutem pela democracia permanente, tanto no próprio ambiente escolar como na sociedade.

- Programa de Combate ao *Bullying* (Lei Municipal nº 13.680 de 18/09/2009) - Institui o Programa com ação interdisciplinar e de participação comunitária nas Escolas Públicas do Município de Campinas.

O *bullying* é um ato de violência intencional, sem motivação e repetitivo entre alunos da mesma idade que acontece no contexto escolar.

Ao trazer esse tema para discussão, a unidade educacional pode identificar possível caso de *bullying* que ocorre no espaço escolar e buscar estratégias para orientação e prevenção ao mesmo, garantindo uma convivência harmoniosa entre alunos.

- Estatuto do Idoso (Lei Municipal nº 12.649 de 05/10/2006) - Autoriza o Poder Executivo de Campinas a implantar no Currículo das Escolas Municipais matéria sobre o Estatuto do idoso.

Em nossa cidade o número de idosos é equivalente a 100 mil pessoas. A esperança de vida ao nascer da população de ambos os sexos no Brasil conforme IBGE, em 2009 é 73,2 anos (73 anos e 2 meses).

A reflexão à luz deste estatuto objetiva garantir direitos e o respeito à pessoa idosa.

- Conselho de Escola (Lei nº 6.662 de 10 de outubro de 1.991 de criação do Conselho de Escola).

As Diretrizes apontam o fortalecimento do Conselho de Escola como instrumento de construção de gestão democrática.

O Conselho de Escola, constituído com representantes de todos os segmentos da unidade escolar e da comunidade, é eleito democraticamente entre pares e deliberativo de acordo com a lei de sua criação.

A participação em Conselho de Escola possibilita a integração e discussão de novos caminhos para a escola pública de qualidade social e inclusiva, contribuindo para as relações interpessoais.

Para uma educação em tempo integral

Programa Mais Educação

Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010

O **Programa Mais Educação**, que se encontra hoje universalizado nas 40 EMEFs (Escolas Municipais

de Ensino Fundamental), possui dotação orçamentária própria, na forma de financiamento do FNDE, tendo autonomia financeira plena e grande autonomia administrativa, desde a criação do **Comitê Municipal do Programa Mais Educação** através da Resolução SME 18/2010, de 11 de novembro de 2010.

O Programa é o indutor de uma política pública, que é a Educação Integral, e seu principal objetivo é ampliar o tempo de permanência e o espaço educacional dos alunos nas redes públicas, aumentando a oferta de atividades diversificadas e tempos escolares, ou seja, a oferta educativa nas escolas participantes.

A iniciativa promove ações educacionais e sociais em escolas e em outros espaços socioculturais, disponibilizados por meio de ações conjuntas entre os parceiros. Os alunos participam de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

A efetivação do Programa envolve a participação de um Professor Articulador, da Gestão Escolar, e de uma Coordenadoria Central.

O Professor Articulador é responsável pela operacionalização e gerenciamento das atividades, tanto internas quanto externas, no âmbito pedagógico, das quais os alunos participam. É o articulador quem elabora cronograma (dias/horários) das oficinas que se realizam no espaço da escola e em espaços externos, acompanha os alunos ou providencia para que os mesmos sejam acompanhados em atividades externas, auxilia a direção da U.E. em relação aos Educadores Sociais, indicando a contratação ou dispensa dos mesmos, acompanhando e avaliando as oficinas. O Articulador é o elo entre os alunos, os monitores, a Gestão Escolar e a Coordenação Central do Programa.

O Diretor Educacional encarrega-se de receber os Termos de Voluntariado dos Monitores, pagar-lhes mediante os cheques devidamente assinados, bem como arquivar os recibos que estes apresentam mensalmente, assim que são pagos. A Gestão administra a verba (proporcional ao número de alunos que participam do Programa) e presta contas em relação à correta utilização da mesma frente à Coordenadoria de Convênios.

A Coordenação Central, que é composta pelo Coordenador Titular e Coordenador Adjunto, se encarrega das funções institucionais e políticas inerentes ao funcionamento do Programa, sendo a ponte entre a Gestão Central, no MEC/SECAD, a SME e as escolas participantes. Cabe a esta Coordenação gerir o **Comitê Municipal** e estabelecer parcerias institucionais, válidas para todas as escolas.

Em relação ao Currículo, lembramos que todas as atividades desenvolvidas pelo Programa estão inseridas na tentativa de implementação da Educação Integral, entendida enquanto aquela modalidade que agrega os valores formativos das atividades artísticas, esportivas e literárias, além dos saberes práticos, aos conteúdos escolares.

No mês de junho/2011, os Professores Articuladores tiveram formação, oferecida pela Assessoria de Currículo, em relação à implementação das Diretrizes Curriculares para as áreas de Português e Matemática, uma vez que as escolas contam com Educadores Sociais atuando no Acompanhamento Pedagógico de Letramento (onde estão inseridos inclusive a contação de histórias e o teatro de fantoches), Português e Matemática.

Em relação à Avaliação, está sendo estabelecida a parceria do Programa Mais Educação da SME-Campinas com equipe do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da UNICAMP, na pessoa da Pesquisadora Prof^a Dr^a Mara Regina Leme de Sordi, com o objetivo preciso de prover suporte e acompanhamento/avaliação às ações do referido Programa em relação ao Sistema Municipal de Educação.

Em relação à Diversidade, com destaque para as questões étnico-raciais, é antiga (desde a Constituição do Programa Mais Educação em Campinas) a parceria com o Programa MIPID – Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade.

Em 2011 está sendo agregado o **Programa Segundo Tempo**, inicialmente em 6 das nossas escolas: Anália Ferraz da Costa Couto, Angela Cury Zákia, Avelino Canazza, Benevenuto de Figueiredo Torres, Elvira Muraro e Humberto Souza Mello.

O programa oferece ao educando acesso a ações planejadas, inclusivas e lúdicas como estímulo à vida ativa e incentivo ao uso e valorização dos preceitos

morais, éticos e estéticos possibilitados pela prática desportiva, trabalhada na perspectiva do Esporte Educacional, voltado ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Contamos com as seguintes **Parcerias Institucionais**: Assessoria de Currículo, Assessoria de Avaliação, NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional, Programa MIPID – Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade, Ponto de Cultura Comunidade do Jongo Dito Ribeiro, Casa de Cultura Fazenda Roseira, Sesc Campinas, TABA - Espaço de vivência e convivência do Adolescente.

Programa Arte e Movimento

A arte, a cultura e o esporte são instrumentos importantes de construção de valores, identidades e de perspectivas de futuro. Esses instrumentos deixaram de ser vistos como meras atividades complementares ou simples ocupação do tempo livre para serem considerados fundamentais para o processo de transformação e inserção social.

O Programa Arte e Movimento foi criado através da Resolução SME/FUMEC N° 05/2007, considerando a relevância e o significado do desenvolvimento de atividades relacionadas à Arte e à Educação Física como processo de conhecimento e aprendizado com a finalidade de melhorar a qualidade social da educação e a formação integral do educando. Como indutor da Educação Integral, seu principal objetivo é ampliar o tempo de permanência e o espaço educacional dos alunos, aumentando a oferta de atividades diversificadas e tempos escolares.

Ressaltam-se, a seguir, os objetivos do referido Programa:

I - promover a formação cultural e o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico do aluno, motivando-o para a aprendizagem e possibilitando novas formas de relacionamento em sua vida familiar e comunitária;

II - dar suporte à elaboração e à implementação do projeto pedagógico nas unidades educacionais;

III - instrumentar os(as) professores(as)/monitores(as) da Educação Infantil, Ensino Funda-

mental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e FUMEC nos conhecimentos específicos das áreas de Arte e de Educação Física;

IV - contribuir para a atuação pedagógica do(a) professor(a)/monitor(a) mais significativa, autônoma e criativa;

V - fortalecer, no currículo escolar, a produção do conhecimento nas áreas da Arte e de Educação Física.

É um Programa que se destina à:

I - formação de professores(as)/monitores(as) da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Campinas e da FUMEC;

II - formação dos alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA da Rede Municipal de Ensino de Campinas e da FUMEC.

O Programa Arte e Movimento compreende os projetos ligados às áreas de Arte e de Educação Física, coordenados pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e em parceria com outras secretarias da Prefeitura Municipal de Campinas bem como outras instituições.

Os projetos do Programa compreendem aqueles vinculados, especialmente, à prática esportiva, à dança, música, teatro e artes visuais, promovendo a formação cultural através de oficinas artísticas e culturais de danças diversas, teatro, graffiti, capoeira, contação de histórias, coral, artes circenses, desenho de humor, xadrez, modalidades esportivas e outros.

O Programa promove anualmente os seguintes eventos: “Jogos Escolares”, “Festival de Música”, “Mostra de Artes Cênicas” e “Mostra de Artes Visuais”. Os Jogos Escolares Municipais são atividades esportivas dirigidas aos alunos na faixa etária entre 6 a 16 anos e EJA, das 44 escolas do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Campinas e acontecem nas instituições relacionadas ao esporte da cidade de Campinas. Por sua vez, o objetivo do Festival Estudantil de Música é fomentar novos compositores musicais e revelar novos talentos entre os alunos das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas, incentivando a pesquisa e

discussão do tema proposto e o conhecimento sobre os gêneros musicais. As Mostras de Artes Cênicas e Visuais são resultados do trabalho de formação de alunos e educadores por meio de cursos e oficinas.

Para os profissionais da educação, o Programa oferece cursos, grupos de formação, oficinas e visitas culturais. Os cursos visam promover a formação cultural e a prática pedagógica dos educadores nas áreas de dança, música, teatro e artes visuais. O objetivo dos Grupos de Formação em Educação Física consiste em discutir e elaborar subsídios com referenciais teóricos/práticos sobre o currículo, a prática pedagógica

e o cotidiano da sala de aula das escolas da Secretaria Municipal de Educação relacionados ao conhecimento de Educação Física.

As Oficinas Temáticas Livres têm como objetivo promover a socialização e a interação entre os educadores por meio de atividades sócio-culturais, ampliar seus conhecimentos, trocar informações e ideias relacionadas à arte e à cultura.

Além das parcerias com projetos apoiados ou patrocinados por terceiros, o Programa desenvolve ações com outros projetos e programas da SME.

NTE – NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

As novas tecnologias e o currículo escolar

Tratando-se das diretrizes para a elaboração de um currículo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, é necessário considerar os instrumentos e linguagens que fazem parte da cultura da atual geração de alunos que hoje frequentam as escolas e que vivem imersos em uma era digital que compreende, desde a utilização da televisão com controle remoto, do telefone celular, do computador, até a Internet. E aqui falamos também das crianças que chegam ao Ensino Fundamental.

É fato que essas crianças já desenvolveram formas diferentes de se comunicar, brincar e aprender, pelo contato com as novas tecnologias que permeiam a sociedade, além de terem uma noção diferenciada de distância, tempo e espaço constituída pelo desenvolvimento das redes de comunicação, principalmente pela Internet.

A sociedade configurada pela cultura tecnológica das novas gerações acarreta implicações epistemológicas, pedagógicas e culturais e aponta novas tendências para o currículo. A integração de tecnologias ao desenvolvimento do currículo na escola e na sala de aula desperta a consciência para algumas problematizações já presentes na escola. Uma dessas problematizações se refere à maneira de se ensinar, com um outro formato, e o professor necessita reconhecer o seu papel nas práticas de sala de aula em companhia das tecnologias.

Diante dessa sociedade e da cultura tecnológica, Almeida e Valente (2011) enfatizam que:

O reconhecimento de que as TDIC¹ [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação] exigem novas habilidades, e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, cria novos desafios educacionais no sentido de que alunos, educadores e as pessoas em geral devem ter uma maior familiaridade com os novos recursos digitais[...] isso significa que o processo ensino-aprendizagem deve incorporar cada vez mais o uso das TDIC para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e comunicar-se usando essas novas modalidades e meios de expressão. (2011, p.23)

Se pensarmos em novas diretrizes para o currículo escolar moderno dos anos iniciais na Rede Municipal de Campinas, não podemos desassociá-lo mais das novas tecnologias. Estas não poderão mais ser um apêndice como acontece na sala de aula tradicional. Esforços não têm sido poupados junto à formação de professores, para que novos recursos midiáticos sejam incorporados às práticas pedagógicas com a utilização de novas tecnologias.

Um dos aspectos que tem sido trabalhado, direcionado aos anos iniciais, é a utilização de Objetos Educacionais Abertos de Aprendizagem, disponíveis hoje em dia na Web e que são recursos capazes de incorporar conteúdos dos diversos componentes a jogos lúdicos para crianças. Vemos abaixo alguns exemplos:

História

Segredos do Egito (www.escolagames.com.br)

É um jogo de memória sobre a História do Egito. A cada par de figura que se acerta, abre-se uma explicação sobre a figura.



Língua Portuguesa – alfabetização e letramento

Fábrica de palavras (www.escolagames.com.br)

O jogo garante diversão e aprendizado, pois o jogador deve montar palavras sem errar as letras e ainda guiar um robzinho para que ele junte as letras corretas e forme novos vocábulos.



Brincando com vogais (www.escolagames.com.br)

É um jogo excelente para auxiliar na memorização da escrita das vogais, em letras de forma. Se o professor quiser, depois da brincadeira, pode enriquecer a aula com a escrita das vogais também em letra cursiva. Além disso, o jogo leva a criança a se concentrar para acertá-las também quando elas aparecerem estampadas na roupa do palhaço.

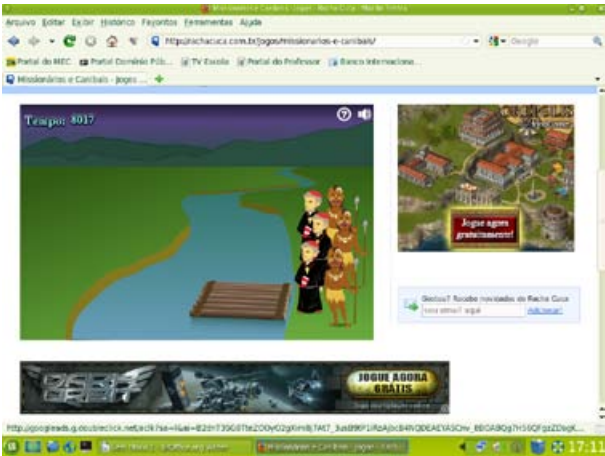


Matemática – jogos de raciocínio



Cubo Vermelho (<http://rachacuca.com.br/>)

É um jogo em que se deve movimentar o bloco para remover todos os pisos e levá-lo até o piso vermelho. Deve-se tomar cuidado para não deixar o bloco cair.

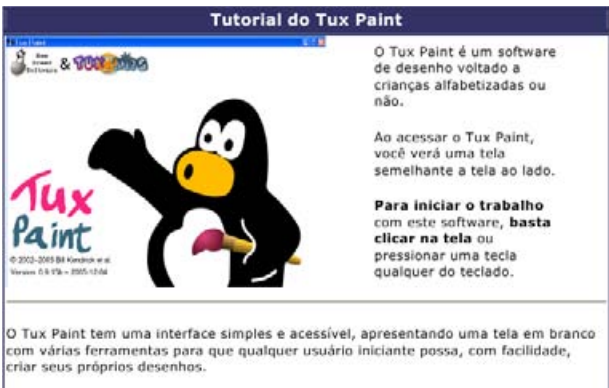


Missionários e Canibais

O jogo traz um desafio: o jogador deve ajudar a travessia dos missionários e dos canibais até o outro lado do rio, sendo que um missionário não deve ficar sozinho na jangada com os canibais.

Arte

Tux Paint – é um software para desenvolvimento de desenhos, cenários, histórias em quadrinhos.



Na opinião de especialistas no assunto, os objetos educacionais de aprendizagem ajudam o trabalho do professor em sala de aula e trazem vantagens para o aluno, como afirma Anna Christina Nascimento, psicóloga que atua no MEC:

Tudo depende da intenção inicial do professor, do objetivo dele ao selecionar um objeto de aprendizagem. Ele pode selecionar um recurso no formato de vídeo, quando a sua intenção é ganhar a atenção dos alunos para explorar um assunto. Outro exemplo é quando o professor precisa de um recurso para ajudar os alunos na compreensão de determinados conceitos complexos, e ele pode optar por uma simulação. As animações e simulações permitem que os alunos manipulem parâmetros e observem relações de causa e efeito dos fenômenos, acelerando o tempo de aprendizagem. O uso dos objetos de aprendizagem pode representar para o aluno um ganho de tempo no processo de aprendizagem, pois funcionam como facilitadores do processo. Além disso, podem tornar as aulas mais interessantes, mais diversificadas e adaptadas às características específicas dos alunos. (Entrevista à revista Conexão Professor)

Finalizando, é imprescindível que os alunos aprendam com a integração das novas mídias e tecnologias às atividades curriculares, cabendo à escola abarcar esse ambiente digital, que é considerado por esta geração como natural e inerente ao seu cotidiano. Sendo assim, ao utilizar as TDIC em atividades curriculares e escolares, é possível:

- Vislumbrar as possibilidades de abertura de espaços, tempos e conhecimentos tradicionalmente trabalhados na escola;
- Estabelecer conexões entre a escola, o cotidiano da vida dos alunos e os acontecimentos do mundo;
- Integrar o local com o global;
- Abrir as fronteiras para o diálogo e o trabalho integrado entre as disciplinas escolares.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao definirmos estas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental/EJA, enunciamos um conjunto de conceitos, perspectivas teóricas e práticas que devem nortear o trabalho educativo na Rede Municipal de Ensino. Não são ideias totalmente novas, pois estão apontadas na produção educacional das últimas décadas em nosso país. Porém, todas elas exigem aprofundamento de estudos e, principalmente, uma postura investigativa sobre as próprias práticas, a fim de mantermos coerência entre concepções, objetivos, princípios e modos de organização do trabalho pedagógico no cotidiano. A política de formação continuada deve prever propostas concretas para realização de estudos sobre os conceitos e perspectivas de trabalho apontadas pelas Diretrizes Curriculares e criar as condições necessárias para que todos os profissionais que atuam nas escolas, NAEDS e outras instâncias da SME, possam participar de programas de formação.

A escola deve ser o espaço privilegiado para a formação continuada, local em que os profissionais se encontram, socializam suas dificuldades e suas realizações junto aos alunos. Grupos de estudos e cursos no interior das escolas devem ser incentivados. Porém, outros espaços são também potenciais para realização da formação continuada dos educadores, como os grupos de estudos e cursos organizados pelos NAEDs e pelo Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos” - CEFORTEPE - ou os cursos realizados em parceria com instituições como as universidades. Em 2011, um destaque especial foi dado aos grupos de formação por componente curricular, realizados no CEFORTEPE, articulados junto aos Programas e Projetos do DEPE/SME, já que os objetivos de ensi-

no apresentados nestas Diretrizes Curriculares indicam a necessidade de fortalecimento de um trabalho comum, de rede, que, ao fortalecer a identidade dos componentes, alavanque trabalhos interdisciplinares nas escolas.

Durante o ano de 2010, a Coordenadoria Setorial de Formação do DEPE/SM desencadeou um processo de discussão com as escolas com o objetivo de definição de fundamentos e diretrizes para a política de formação continuada. A seguir, a partir dos debates então realizados, trazemos aqui algumas indicações para que a formação continuada venha a contribuir para a implementação das Diretrizes Curriculares que ora apresentamos:

- Todo profissional da educação, articulado em seu grupo de trabalho (escola ou outras instâncias da SME), deve estar envolvido em processos de formação continuada, definindo planos de estudos para superar os problemas concretos que enfrenta em seu trabalho.
- A formação continuada deve contribuir para a construção do trabalho educativo sobre bases coletivas e solidárias.
- As experiências formativas devem estar alicerçadas na concepção de que todas as Crianças, Jovens e Adultos, como também os profissionais da educação, produzem cultura e se apropriam da mesma nas condições materiais e nas relações sócio-culturais que vivenciam. As situações de fracasso e reprovação escolar devem ser superadas e substituídas pela possibilidade de todos aprenderem sempre.

- A formação continuada deve ser pautada pela leitura, estudo e pesquisa, contribuindo para que os profissionais apreendam métodos de análise e investigação sobre os problemas que emergem da relação pedagógica com as crianças, jovens e adultos e suas famílias.
- As concepções de educação, ensino, aprendizagem e formação humana devem ser estudadas, assim como a produção teórica e prática das diversas áreas do conhecimento e, especialmente, das ciências da educação.
- Que se promovam pesquisas sobre novos conhecimentos, novas metodologias e novos processos educativos, sempre partindo dos saberes que os profissionais produzem no seu trabalho cotidiano, ampliando horizontes para uma fecunda crítica que saiba preservar os acertos e renovar as práticas.
- As categorias de infância, adolescência, juventude e velhice devem ser recuperadas pela formação continuada, de modo a contribuir para a compreensão das mudanças sociais e culturais que as populações vivem ao longo da vida e os impactos destas transformações em seu modo de aprender e estar na instituição educacional.
- Que as várias linguagens que comportam a formação humana sejam objetos de estudos dos educadores, com destaque para o campo das Letras, das Artes, da Comunicação e das Tecnologias.
- A construção de uma escola organizada em ciclos de aprendizagem é um desafio colocado aos educadores e a formação continuada pode contribuir para sua superação. Para tanto, deve realizar estudos sobre

os processos de ensino e avaliação numa perspectiva de intervenção pedagógica de continuidade para a aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

- Todas as modalidades de formação continuada (cursos, grupos de formação, seminários e outros) devem contribuir para que os profissionais incorporem as práticas de Avaliação Diagnóstica e a Descrição de Saberes, práticas estas que podem contribuir para o replanejamento constante do trabalho de ensino em sala de aula.
- Que a formação continuada contribua para a superação de uma dura realidade que ainda temos em nossas escolas, que diz respeito ao grande número de alunos que percorrem a escolaridade sem apropriar-se com autonomia da leitura e escrita.
- Programas de formação específicos devem focar os processos de ensino e aprendizagem das crianças, jovens e adultos que possuem deficiências ou necessidades específicas.
- A formação continuada pode e deve contribuir para que o trabalho educativo junto às crianças, jovens e adultos nas Unidades Educacionais seja prazeroso e fecundo, fundamentado numa relação ética e moralmente comprometida com um mundo justo e humano.
- As questões relacionadas aos preconceitos e autoritarismos fundamentados nas discriminações de classe, raça, etnia, religião e gênero devem ser sistematicamente abordadas em todas as experiências formativas, pois só assim poderemos construir uma escola de fato acolhedora e inclusiva, como se propõe nestas Diretrizes Curriculares.

PARTE II

PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No primeiro dia de aula, numa turma de 1º ano, a professora perguntou aos alunos:

– O que vocês esperavam aprender na escola este ano?

Rapidamente em coro os alunos responderam:

– Aprender ler e escrever.

Outros complementavam:

– Eu já sei escrever meu nome.

– Eu já sei escrever. Olho e copio o que está escrito. – Criança 1.

– Eu sei escrever meu nome com letra de mão. – Criança 2.

– O que mais vocês querem fazer aqui na escola? – Professora.

– Desenhar.

– Brincar.

– Tem parque?

– Ah! Eu trouxe um livro. Lê minha história professora? Lê? – Criança 3.

(Episódio extraído dos registros pessoais da Professora Danieli S. Oliveira Tasca, ano 2007, da EMEF Maria Pavanatti Fávaro).

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS



http://clubedamafalda.blogspot.com/2007_12_01_archive.html [acesso em 11/08/2011, às 12h 01]

No contexto educacional brasileiro, vivenciamos um período de reorganização do Ensino Fundamental diante da necessidade histórica apresentada: acesso e garantia do ensino da leitura e da escrita com eficácia aos alunos nas escolas públicas brasileiras. Ao longo da história da educação brasileira, vimos como a escolaridade obrigatória foi sendo ampliada com o intuito de democratizar o acesso da população aos saberes escolares. Podemos identificar este aspecto no documento do Ministério da Educação – MEC (Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade):

A Lei 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE. Finalmente, em 6 de

fevereiro de 2006, a Lei 11.274 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2007a:5).

Com as novas mudanças no ensino fundamental, a nomenclatura das etapas deste período escolar foi modificada. Segundo a Resolução 3, de 3 de agosto de 2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB,¹ foi determinado que o termo pré-escola passasse a denominar a faixa etária de quatro e cinco anos; os anos iniciais, a faixa de seis a dez anos de idade e os anos finais, a faixa de 11 a 14 anos.

Na década de 1990, vivemos “a ilusão” da democratização do acesso ao Ensino Fundamental que chegou a 96,4% em 2000. Conforme assinala Freitas (2004), pesquisador das políticas e das práticas de avaliação na educação, “a inclusão formal de quase 97% das crianças gerou um ‘sentimento de inclusão’

¹ Disponível no site do MEC: <www.mec.org.br>. Acesso em: 27 março 2009.

e ofuscou o debate das formas escolares de subordinação que continuaram, como antes, a ser praticadas no interior das salas de aula² e das escolas” (FREITAS, 2004a, pág. 154).

Democratizar a escola brasileira excludente desde sua gênese e transformá-la num ambiente em que sejam efetivamente respeitadas as possíveis diferenças entre os alunos; acolher as diferenças de desenvolvimento intelectual, de estruturação familiar, de raça, de religião e colaborar para que o ambiente escolar adquira uma configuração mais democrática são alguns dos desafios que nos são apresentados para melhorar a educação em nosso município e que pretendemos discutir neste documento. O caminho é longo quando pensamos que a escola está a serviço da construção de uma sociedade que garanta uma vida plena de possibilidades de desenvolvimento físico, cognitivo, ético e estético para todas as crianças. No entanto, ela tem encontrado dificuldades em sua tarefa de, ao menos, garantir a todos os alunos o domínio de práticas sociais e gêneros que compõem a cultura escrita contemporânea.


Maria do Rosário Longo Mortatti (2000), ao realizar um estudo histórico sobre o Estado de São Paulo no período de 1876 a 1994, vai desvendando os sentidos da alfabetização e revela o fracasso histórico da escola para garantir aos seus alunos, de fato, os requisitos mínimos a ela destinados: ler, escrever e contar. A autora alerta que, no âmbito do projeto liberal democrático, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade:

Enquanto suposto e prometido resultado da ação da escola sobre o indivíduo e enquanto rito de iniciação na passagem do mundo privado para o mundo público da cultura e da linguagem, o ensino-aprendizado da língua escrita na fase inicial da escolarização de crianças se torna índice de medida e de testagem da eficiência da ação modernizadora da educação contra a barbárie (MORTATTI, 2000, p.298).

Fazer com que todos os alunos do ensino fundamental se apropriem das técnicas, saberes e práticas que envolvem parte da cultura escrita é o que se espe-

ra da escola básica, mas a realidade denuncia que isso nem sempre acontece de maneira adequada.

As políticas públicas procuram desenvolver propostas educacionais que possam enfrentar e vencer esse desafio. A discussão pela democratização do ensino público – a universalização de acesso e permanência dos alunos na escola – vem ocupando espaço privilegiado nas políticas públicas, na mídia e nas pesquisas acadêmicas. Como promover a gestão da escola pública municipal, para além do acesso e permanência dos alunos, de modo que as crianças tenham de fato uma educação pública de qualidade apropriando-se dos conhecimentos histórica e socialmente produzidos?



Este material publicado pelo MEC busca fortalecer o processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, tendo como focos o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, mas sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino.

Kramer (2007a, p.14), pesquisadora da área da educação principalmente no campo da educação infantil e da formação de professores, situa algumas das dificuldades encontradas em relação às políticas públicas relativas à educação:

Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade para lidar com populações infantis e juvenis.

A autora chama atenção para o descompasso entre o discurso acadêmico e o das políticas públicas em

2 O termo sala de aula utilizado em todo o documento refere-se como todo espaço de encontro entre alunos, professor(a) e o conhecimento. Podemos considerar também como qualquer espaço de vivência, experimentação e construção de saberes mediados pelo professor(a).

relação à realidade vivida nas escolas. Assim, refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância é condição essencial para planejar o trabalho pedagógico e para implementar o currículo no cenário educacional brasileiro diante da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração. Para esta ampliação, a Lei 11.274/2006 alterou o art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/1996), implantando a matrícula obrigatória de crianças de seis anos nas escolas de ensino fundamental, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas do país.

A proposta do MEC ressalta que a mudança no sistema de organização do ensino se traduza em qualificação da aprendizagem, com destaque para os conhecimentos que permitam aos alunos ampliação das capacidades de ler, escrever, falar, contar, desenhar, apreciar, dançar, dramatizar, cantar e outras (BRASIL, 2007a, p.8). Segundo o documento, entre os objetivos da ampliação dos anos escolares obrigatórios, estão o de assegurar às crianças (todas) mais tempo de convívio escolar, garantindo maiores oportunidades de aprendizagem e, assim, beneficiando os setores populares, uma vez que as crianças de seis anos das camadas sociais, média e alta, já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na educação infantil ou no 1º ano do ensino fundamental.

Kramer e Nunes (2007b) alertam que a incorporação das crianças de seis anos ao ensino fundamental é um ponto que necessita de atenção. A ampliação do ensino exige, do sistema público, ações políticas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade, possibilitando que todos possam compreender e conceber o espaço educativo com envolvimento, discussão e formação dos profissionais que nele atuam. Nas palavras das autoras:

Se, por um lado, tal inserção pode significar um ganho para as crianças pelo acréscimo de um ano de escolaridade obrigatória, por outro, a falta de integração entre o administrativo e o pedagógico pode reforçar exclusões. [...] Também não podem ser negligenciados fatores pedagógicos que perpassam o acolhimento, com mudanças de concepção do próprio ensino fundamental, incorporação de novos conceitos, alterações no tempo de duração, substituição do sistema seriados por ciclos, reformulações nas avaliações do processo, entre outras, exigindo investimento na formação continuada em serviço de seus profissionais (KRAMER e NUNES, 2007b, p.51).

Para viabilizar a ampliação, faz-se necessário disponibilizar e adequar salas de aula, pessoal docente e infraestrutura para atender à demanda. Além do mais, para Kramer (2007), a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre os segmentos da educação infantil e os do ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro das escolas e entre elas. Frequentemente, estas duas etapas do ensino são tratadas em separado. “Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura” (KRAMER, 2007, pág.20). Não deve haver rupturas entre a educação infantil e o ensino fundamental. Apesar de serem etapas diferentes no processo de escolarização, a criança da educação infantil é a mesma que chega ao ensino fundamental e é preciso, portanto, haver a continuidade de suas aprendizagens³.

A maioria das crianças de seis anos que chega ao ensino fundamental já está em processo de apropriação da cultura escrita. Para dar continuidade a ele, a escola deve envolver o uso de instrumentos específicos e práticas culturais específicas como a leitura e a escrita, imbricadas pelo uso da oralidade, da gestualidade e de diversos textos verbais e visuais. E, como discutido no texto “As crianças nas práticas sociais”, para além das práticas de apropriação da cultura escrita, as crianças brincam, cantam, dançam, perguntam, vivem em diferentes contextos e culturas.

O grande desafio na ampliação do ensino fundamental é a busca pela qualificação do aprendizado e, neste processo, poder público, gestores e professores precisam pensar no trabalho pedagógico focado na criança, sem perder o compromisso com a sua inserção sociocultural. De acordo com Baptista (2010), o trabalho com a linguagem escrita deve afirmar o direito de a criança expandir seu conhecimento sobre o mundo, pressupondo situações nas quais possa realizar atividades significativas no interior da cultura letrada.

Trata-se, portanto, de não apenas garantir um ano a mais de escolaridade obrigatória, mas de promover nova organização curricular que garanta a continuidade do trabalho pedagógico com e entre educação

³ Precisamos considerar também que há crianças que ingressarão no 1º ano ou no 2º ano (com sete anos), caracterizando sua primeira experiência escolar. É tarefa da escola acolhê-las e garantir seu direito à construção do conhecimento.

infantil e ensino fundamental – anos iniciais e finais. As crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisam ter assegurado o atendimento às suas características, potencialidades e necessidades específicas. Considerando o brincar como uma das especificidades da educação básica e da natureza de ser criança, o trabalho pedagógico nas escolas deve assegurar, na rotina dos anos iniciais, um espaço/tempo reservado ao brincar, não como oposição ao trabalho, mas como uma atividade que integra o processo de aprender, se desenvolver, conhecer e de se constituir como sujeito cultural e histórico.

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também integrantes do processo de apropriação de inúmeros conhecimentos, por meio da constituição de relações entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças, trocando saberes e experiências, trazendo a imaginação e a criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender.

Portanto, é necessário incorporarmos a ludicidade como constituinte do trabalho pedagógico, “tematizando-a” nos espaços de debates, nos programas de formação continuada e nos tempos de planejamento dos professores. O brincar precisa ser visto como uma expressão legítima da infância; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula nos permite conhecer mais as crianças e as infâncias.

Papel do professor Polivalente⁴

O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental tem tido, até hoje, uma característica própria, que é o fato de o professor articular, planejar e desenvolver ações para uma turma, pela qual é responsável, nas diversas áreas do conhecimento. É válido ressaltar, porém, que esse trabalho assume um caráter coletivo na medida em que se consideram o projeto pedagógico da escola e a parceria com os professores especialistas⁵ de Arte, Educação Física, Inglês, Educação Especial e a equipe gestora.

⁴ No presente documento consideramos Professor Polivalente aquele que é responsável por uma turma nos ciclos I e II, planejando e ministrando as aulas dos componentes curriculares de: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática.

⁵ Na rede municipal de Campinas, os professores especialistas de Arte, Educação Física e Inglês (estes em algumas escolas na forma de projeto educativo) atuam desde o primeiro.

O ensino nas diferentes áreas do currículo envolve tanto singularidade quanto interação. Como explica Corsino (2007, p.57), “é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos”.

O professor dos anos iniciais é responsável pela condução desse processo de ensino, assumindo a responsabilidade pela organização das aulas e de como proceder frente ao planejamento que elabora. Conforme aponta a professora e pesquisadora Guedes-Pinto (2009, p.111), “somos nós responsáveis pelas decisões e escolhas sobre que tarefas realizar, que tipo de atividade priorizar, isto é, são diversas as maneiras como podemos atuar com os nossos alunos no desenvolvimento de nossas aulas”.

Ressaltamos o lugar estratégico que o professor ocupa nas relações de ensino, pois é ele quem planeja, propõe e coordena atividades com o intuito de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de ampliar as suas experiências e práticas socioculturais. Além disso, promove situações que provocam as descobertas, disponibiliza o material necessário para o trabalho, planeja atividades que favorecem as diferentes linguagens, articulando-as entre as áreas do conhecimento. Fontana (2009, p.43) discute o papel do professor a partir de sua própria experiência e descreve, minuciosamente, como organizava o trabalho pedagógico enquanto professora:

Eu, professora, mediava o aprendizado dos meus alunos, ensinando-lhes modos de registro e de leitura que ainda não dominavam, compartilhando com eles instrumentos assim como técnicas e linguagens culturalmente produzidas, às quais não tinham acesso, trazendo informações que complementavam, problematizavam, ampliavam aquelas que já conheciam, explicitando conceitos, sistematizando os aprendizados que reuníamos sobre a escrita, a leitura, a história, a geografia, a literatura, a matemática etc. (FONTANA, 2009, p.135).

Dessa forma, o professor é o mediador da elaboração conceitual de seus alunos, não perdendo de vista a dimensão social do conhecimento a ser trabalhado em suas aulas. Essa mediação significa, entre outras coisas, viver os conflitos e as contradições decorrentes dessa opção de trabalho. A mediação desperta processos que inicialmente não se apresentariam como parte do repertório do indivíduo. Pode ocorrer através

do diálogo entre crianças e crianças e professores, sob diversas formas (dicas, modelos, dentre outros), revelando que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Ao mesmo tempo, reforça o caráter socio-cultural do desenvolvimento humano, já que o outro surge como mediador entre o indivíduo e seu próprio desenvolvimento. Exemplificamos, a seguir, uma situação em que dois alunos manuseiam um livro da biblioteca de sala composto somente por imagens. Ao compartilharem os livros, três crianças dialogam:

Criança 1: *Olha esse livro não tem nada! Não dá pra ler!*

Criança 2: *Você pode ler sim... Através das imagens.*

Criança 3: *E você pode inventar sua história. Fica assim. Ele [apontando para o menino da história] acha um presente e fica pensando: O que tem?*

Criança 2: *O menino abriu o presente. Ele correu. Caiu. Machucou a boca.*

Criança 3: *Não, é assim. O menino abriu o presente foi andar de patinete e caiu foi parar lá longe.*

Criança 1: *Olha tem o E [Apontando para uma placa que fazia parte da ilustração do livro].*

Sabemos que, através do processo de aprendizagem, o indivíduo interage com o mundo e apreende os mecanismos culturalmente elaborados. Portanto, o processo de conhecimento se dá na interação efetiva do sujeito com o mundo e não depende exclusivamente da consciência do sujeito individual, mas de determinadas condições “sócio-históricas”, nas quais o indivíduo está inserido, e do modo como a vida se constitui nessas condições.

Corsino (2007, p.63) defende que os planejamentos das atividades escolares, “sejam elas de Matemática, Ciências, História, Geografia ou Língua Portuguesa, precisam contemplar inicialmente a ação, ou seja, a própria movimentação da criança e a manipulação de objetos e materiais, aulas passeios, estudo do meio, visitas e entrevistas”. Para a autora, o movimento e a possibilidade de ação da criança favorecem a construção de conceitos espontâneos, a tomada de consciência e o entendimento dos conceitos científicos.

O planejamento e a condução do trabalho pedagógico revelam os modos e as maneiras como o professor entende a produção das aprendizagens. É importante que ele tenha como princípio a participação ativa do aluno no processo de ensino aprendizagem, colocando-o em posição de protagonista que se

envolve nas atividades, faz experimentos, pesquisa, investiga, cria, reflete, deduz, verifica, observa, analisa, registra, manipula objetos, dentre outras atividades que desenvolve com maior ou menor autonomia. Propor atividades que favoreçam as ações da criança permite que ela vá deslocando os conceitos do plano da ação para o plano do pensamento e isso é fundamental para o trabalho com as crianças dos anos iniciais, que estão formalizando conteúdos e sistematizando conceitos. Portanto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os conteúdos e a metodologia de ensino devem contemplar as características e potencialidades das crianças, levando em consideração experiências educativas anteriores.

Do trabalho do professor polivalente ao trabalho do professor especialista

A passagem dos alunos do ciclo II para o ciclo III, quando ingressam nos anos finais do ensino fundamental, exige continuidade de alguns propósitos elencados anteriormente, já característicos da nossa cultura escolar nos anos iniciais. Historicamente a estrutura do ensino fundamental é dividida em dois momentos e a passagem de um para outro é marcada por uma forte mudança na organização do trabalho pedagógico e dos tempos escolares voltados especificamente ao ensino e aprendizagem, de professores e alunos. Entendemos que se faz necessário observarmos como estão organizados atualmente os anos finais do ensino fundamental e questionarmos: esta continuidade tem sido garantida? Há condições para que ela ocorra? Quais são os entraves existentes para garantir a tão almejada continuidade do trabalho? Algumas ações estão sendo planejadas e implementadas pela SME e pelas escolas a fim de amenizar os problemas.

O trabalho pedagógico de 6º a 9º ano ganha muitos vieses, envolvendo tanto professores como alunos. Do ponto de vista do professor, ele tem um número de alunos muito maior, com os quais tem contato apenas alguns dias/aulas por semana, tempo muitas vezes fracionado em apenas uma aula por dia, o que dificulta o seu trabalho em conhecer de forma mais completa todos os seus alunos. Já, do aluno, o desafio é se organizar diante da nova rotina com aumento do número de professores e do pouco tempo que passa com a maioria deles, aliado à diversidade da organização do trabalho de cada um.

A integração dos ciclos é desafio constante e muitas escolas explicitam em seus Projetos Pedagógicos (PP) diversas formas de articulação do trabalho no cotidiano escolar. Instituído como reunião semanal do grupo de profissionais de cada escola para elaboração, implementação, avaliação e replanejamento do Projeto Pedagógico, o Trabalho Coletivo Docente (TDC), único espaço legalmente instituído, torna-se cada vez mais insuficiente para proporcionar tempo/espaço para o confronto de ideias e problematizações necessárias para maior qualidade do trabalho coletivo. O Trabalho Docente Individual (TDI), a Carga Horária Pedagógica (CHP), existentes na jornada de alguns professores da Rede Municipal de Campinas, como também a Hora Projeto⁶ (HP), embora regulada por resoluções anuais da Secretaria, são momentos que vão além do tempo destinado à aula e constituem espaços para o desenvolvimento e discussão do trabalho coletivo, a fim de subsidiar e possibilitar outras estratégias para aumentar a qualidade do ensino e aprendizagem, buscando garantir, além do acesso e permanência do aluno, seu sucesso acadêmico.

A partir da reorganização desses tempos pedagógicos, de forma a potencializar o desenvolvimento do Projeto Pedagógico, muitas equipes escolares têm vivenciado momentos maiores de formação continuada, integração dos professores de diversos ciclos e discussões da condução coletiva dos processos pedagógicos. Utilizando esses tempos, a escola possibilita uma organização que favoreça os professores especialistas desenvolverem trabalhos com seus colegas polivalentes, em turmas dos anos iniciais, bem como realizarem Grupos de Estudo/Trabalho e reuniões periódicas para a integração dos professores de 5º e 6º anos, para conversarem sobre os alunos e o trabalho que têm sido e será realizado com eles.

Neste sentido, no texto “Organização em ciclos” aponta como necessária a reorganização dos tempos pedagógicos da escola para um sistema “ciclado” de ensino, afirmando a necessidade do fortalecimento dos espaços coletivos e de corresponsabilidade entre os educadores em cada Ciclo e no conjunto de todo o ensino fundamental. Esse fortalecimento objetiva a continuidade do trabalho pedagógico e a construção de avaliações coletivas para o replanejamento dos

Planos de Ensino e Projetos Pedagógicos ao longo do ano, sempre visando ao atendimento de todos e cada um dos alunos em suas necessidades específicas. A participação em grupos de formação oferecidos pela SME, a instituição dos professores coordenadores de Ciclos e de EJA e a possibilidade de realização de grupos de estudos na escola são ações que buscam abrir espaços coletivos de estudos e produção pedagógica.

Na constituição deste trabalho coletivo, é preciso destacar que este mesmo ambiente, originalmente fragmentado, carrega em si a possibilidade de superação, uma vez que acreditamos ser uma vantagem termos, na mesma unidade escolar, professores de 1º ao 9º ano/EJA (Educação de Jovens e Adultos), podendo aprender uns com os outros, na confluência de semelhanças e diferenças que compõem a prática docente e no conhecimento das histórias dos alunos, em suas várias versões, não para estigmatizá-los, mas para aprender mais sobre eles, compreendê-los e ensiná-los mais e melhor.

A reestruturação das jornadas dos professores, ampliando os tempos destinados ao trabalho coletivo, torna-se cada vez mais premente. Permanecer, pois, numa única escola e ter mais tempo fora da sala de aula para trabalhar com seus pares do mesmo ciclo e de ciclos diferentes, na constituição de um trabalho efetivamente articulado a partir das demandas curriculares (da SME) e do Projeto Político Pedagógico (da escola), são imprescindíveis para a busca de respostas ajustadas às questões que são impostas para o grupo de profissionais da escola a que pertence o professor.

A permanência numa escola é um valor importante, tanto para alunos quanto para professores: significa pertencer a um grupo, criar laços de afetividade, ser ouvido, ser considerado, ser compreendido, poder participar das discussões e das decisões tomadas por este grupo. As relações na escola extrapolam o essencialmente pedagógico, assim como a passagem de um ciclo para outro, para os alunos e mesmo para os professores que, muitas vezes, configurarão outro grupo de trabalho. Considerando que “os aspectos afetivos participam de igual maneira, e em conjunto com os cognitivos, do processo de aprendizagem” (TASSONI, 2001, p. 227), e que a aprendizagem é processo pelo qual todos passamos, temos a permanência como um dos princípios norteadores do trabalho na escola, no ciclo: alunos e professores que geralmente acompanham suas turmas.

6 Os Tempos Pedagógicos dos professores estão definidos no Plano de Cargos e Salários (Lei Nº 12.987 de 28 de junho de 2007, publicação DOM de 29/06/2007:24), e são regulamentados até o presente momento pela Resolução SME 22/2010, publicada em DOM de 20 de novembro de 2010.

Outro destaque é a formação dos alunos visando à autonomia para a produção intelectual. Esta formação para a autonomia se dará quando planejada intencionalmente, em um processo contínuo que percorre do 1º ao 9º ano. Desenvolver autonomia tem implicações maiores, como “Freitas (2003, p. 60)” sinaliza:

É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar.

Qual o papel do professor diante da perspectiva de autonomia do aluno? Ao contrário do que se pode pensar, trabalhar neste sentido não isenta os profissionais da educação de suas responsabilidades, pois *isso não significa que o professor não deva ter autoridade pedagógica, baseada em sua experiência e em seu conhecimento – isso o estudante compreende e deseja* (FREITAS, 2003, p.59).

Observamos que há, por parte dos professores do 1º ao 5º ano, relativa preocupação em aumentar, em diferentes graus, o trabalho de modo que possibilite o desenvolvimento de maior autonomia em seus alunos, estabelecendo uma rotina de estudos e de atividades. Já, no 6º ano, podemos também perceber muitas iniciativas para promover uma melhor inserção dos alunos nesta nova fase dos estudos.

É interessante que haja um cuidadoso trabalho de apresentação dos professores e de suas disciplinas, minimamente retomada cotidianamente no início do ciclo III – porque não basta se apresentar uma única vez ou duas. Necessário também uma organização dos tempos escolares que tenha um horário de aulas que privilegie aulas duplas e/ou triplas, para aumentar o tempo diário entre professores e alunos em todos os anos do Ensino Fundamental – anos finais. Importante ainda que sejam acordadas regras e rotinas de trabalho comuns a todas as disciplinas e o incentivo cada vez maior para a auto organização dos alunos em coletivos próprios (como o grêmio escolar, representantes de salas e de alunos na Comissão Própria de Avaliação, entre outros) para que, paulatinamente, seja construída a tão propalada autonomia dos alunos.

A organização “ciclada” do ensino e o ingresso dos alunos, a partir de critérios etários no Ensino Fundamental como a baixa retenção em cada ciclo, têm modificado, nesses últimos anos, o coletivo de alunos atendidos nos ciclos III e IV, causando muitas vezes surpresas e conflitos interessantes para a movimentação do grupo de profissionais que trabalha diretamente com esses alunos.

É preciso também a escola estar atenta para o fato de que, ao mesmo tempo em que as crianças e jovens se apoderam de ferramentas tecnológicas que os conectam com o mundo, também estão muito mais expostos e vulneráveis a qualquer e todo tipo de informação e violência. A infância e a adolescência estão assumindo características diversas e passam por rápidas mudanças; as dúvidas e os comportamentos dos alunos são outros em curto espaço de tempo. Percebemos que é necessário então atentarmos melhor para como são esses alunos, como os grupos estão se configurando e quais necessidades apontam para o trabalho pedagógico. Somando a isso, lidamos com as constantes alterações das relações familiares, das relações adulto/criança, professor/aluno que, no seu conjunto, podem configurar situações com as quais nem sempre a escola e a sociedade de um modo geral conseguem lidar bem. Essas são questões muito amplas e variadas, que precisam ser estudadas e aprofundadas por todos nós que trabalhamos no Ensino Fundamental. Pensar em currículo é também considerar todas essas dimensões humanas relacionadas às mudanças econômicas, sociais e culturais que temos vivido.

Nos últimos anos temos vivenciado na Rede Municipal de Campinas, como fruto de política pública, algumas possibilidades de resolução dos conflitos, primeiro nos anos iniciais, a partir de 2006 com a instituição do ciclo I e da Diretriz Curricular de Língua Portuguesa em 2008, e, em 2010, com a discussão curricular para elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, lançando mão da Avaliação Diagnóstica e a Descrição de Saberes para poder planejar melhor para esse aluno que temos – descrevemos o que ele sabe para ter claro o que ainda precisamos ensinar⁷.

Há um longo caminho a percorrer na direção da necessidade histórica de acesso e garantia do ensino

⁷ Para maior detalhamento, verificar o texto “Avaliação e Descrição de Saberes” na parte I deste documento.

da leitura e da produção textual aos alunos das escolas públicas, pois também os cursos de formação de professores não oferecem, plenamente, na formação inicial, subsídios a estes para trabalharem com as questões ligadas ao processo de alfabetização. Na tentativa de suprir esta necessidade, a formação continuada promovida na escola, nos estudos de casos, nas trocas de experiência entre profissionais dos diferentes segmentos, nas oficinas que podem ser realizadas e na formação oferecida pela SME ou buscada pelos profissionais em outros espaços, têm contribuído para melhorar a qualidade da formação dos professores e do ensino público.

Temos que considerar ainda a melhoria das condições de trabalho, já que o professor enfrenta situações que dificultam a qualidade desejada, tais como: aulas de curta duração, número excessivo de alunos por sala, a desmotivação e a indisciplina de alguns alunos, questões essas que “tencionam” a sala de aula.

O fato do qual não podemos fugir é que as tensões são muitas, dentro dos dois períodos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e, certamente, acentuam-se na passagem de um a outro. Apesar dessas condições desfavoráveis, temos conseguido avançar na tentativa de solucionar muitos dos conflitos que aqui foram expostos. No entanto, são extremamente necessárias as mudanças estruturais no sistema, como: a alteração na composição da jornada dos professores – voltada para a redução da permanência em sala de aula e a ampliação dos tempos pedagógicos coletivos – numa articulação com seus pares; a participação dos profissionais no quadro docente de apenas uma escola da SME, a diminuição do número de alunos por sala de aula e, principalmente, a construção de novas escolas de ensino fundamental e o concurso público para todos os profissionais da educação.

Entretanto, entendemos que todas essas condições não chegarão juntas na escola e não garantem, sozinhas, a melhoria da qualidade do ensino que almejamos. A tão almejada melhoria da qualidade de ensino para o aluno passa pelos bons níveis de leitura, da escrita, da reflexão e entendimento (do mundo e das palavras) e da possibilidade de continuar aprendendo, em qualquer área de conhecimento e, para isso, temos muito trabalho coletivo pela frente, como já vem sendo discutido nesta rede:

O objetivo último de nosso trabalho deve ser o de mobilizar, cotidiana e incansavelmente, as condições que permitam, a todas as crianças, jovens e adultos de nosso município, o desenvolvimento de processos educativos criadores de uma nova vida, uma nova humanidade. Esta compreensão exige que possamos transformar nossas escolas em espaços educativos com profundas ligações com a atualidade da vida social e cultural. Uma escola pública como espaço de formação de educadores e educandos nas múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética, espaço de construção de sujeitos críticos, de investigação permanente da realidade social e comprometida com a educação integral de nossas crianças, jovens e adultos (Diretrizes das Unidades Educacionais da Rede/Fumec – Documento DEPE, Abril de 2005).

A questão primordial também não é que o professor mude suas práticas pedagógicas isoladamente, essas iniciativas individuais já estão acontecendo há muito tempo, mas sim alterar, de forma coletiva, nossas práticas escolares. Em essência, a organização do ensino em ciclos pressupõe a constituição de um trabalho coletivo que envolva não apenas professores, mas todos os profissionais que estão na escola e na SME, assim como alunos e seus responsáveis.

AS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Fora do âmbito escolar, a criança vivencia inúmeras experiências (brinca, conversa, desenha, ouve e conta histórias, passeia, conhece e experimenta o mundo) por meio de sua relação com a família, com outras crianças e grupos sociais.

O desenho marca uma dessas experiências vivenciadas pela criança mesmo antes de sua inserção na escola. A criança desenha com e para seus pais, irmãos mais novos ou mais velhos, vizinhos e amigos. Para desenhá-lo, ela utiliza materiais diversos: pedrinhas sobre o chão do condomínio e na rua, canetinhas em sobras de papéis no consultório médico, aguardando a vez de ser atendida, e canetas sobre os cadernos escolares antigos. Enfim, a criança desenha com objetivos distintos das situações em que é convidada a desenhá-lo na escola.

Durante um estudo das biografias de Van Gogh e de Tarsila do Amaral realizado por crianças de um agrupamento multietário⁸, de 3 a 6 anos, os pequeninos construíram seus autorretratos⁹.

Veja se você pode adivinhar que idades têm as crianças que se autorretrataram.



Júlia

Camila

Bruna

Adivinhou?

Nota-se que os autorretratos que possuem um maior número de detalhes nem sempre foram elaborados pelas crianças mais velhas. Júlia e Bruna tinham 4 anos e Camila tinha seis anos. Analisar esses autorretratos, dentre outros aspectos, ensina, àqueles que compartilham as relações de ensino na escola, que a “capacidade” de desenhá-lo da criança não se estrutura em sua idade ou, ainda, em uma etapa evolutiva do desenho, normalmente, associada à “maturidade” da criança.

Os autorretratos foram produzidos por crianças pertencentes a um agrupamento no qual a prática de uso do desenho era constante e englobava as necessidades de registros da turma (de apoio à memória ou de comunicação) e também de expressão artística e de valorização da percepção estética. A professora, mediadora das práticas de usos do desenho pelos pequeninos, oferecia-lhes diferentes materiais, ensinava-

⁸ As escolas de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas recebem crianças de 0 a 6 anos e organizam-se em agrupamentos multietários. O Agrupamento I atende crianças de 4 meses a 2 anos de idade, o Agrupamento II, crianças de 2 a 3 anos e o III, crianças de 3 a 6 anos.

⁹ Este estudo foi realizado no ano de 2004 com crianças de Agrupamento III na instituição de Educação Infantil “Cemei Christiano Osório de Oliveira” localizada no distrito de Barão Geraldo.

-lhes novas técnicas, apresentava-lhes obras de artes para serem apreciadas, dialogava com as crianças sobre suas produções, destacando as cores, os traços, as formas, os espaços.

Sugestão de filme:

“Ser e ter”, de Nicolas Philibert (2002), é um filme encantador que se passa na França, década de 90. Um professor leciona, em uma mesma sala, para crianças muito diferentes em idade, conhecimentos, raças, culturas. As idades dos alunos da turma variam dos quatro aos onze anos. Os mais velhos são preparados para ir para o liceu e os mais novos continuam na turma juntando-se aos que virão. De forma surpreendente, o filme retrata o cotidiano do professor, sua dedicação e preocupação com a formação dos alunos em meio aos conflitos e dificuldades da experiência de ensinar.

Desta maneira, educadores refletem sobre quem é a criança que está na escola, quais são suas experiências e suas produções (suas escritas, leituras, perguntas, esculturas, seus registros numéricos, desenhos, gestos etc.) se referindo às diversas práticas sociais e culturais que vivencia e nas quais ela se constitui como um sujeito cultural e histórico.

Tomando por base a perspectiva histórico-cultural, que aborda os processos de constituição humana, essencialmente mediados pelos outros e pela linguagem (VYGOTSKY, 2003), esse documento opta por conhecer “quem é a criança” nas práticas culturais e sociais vividas por ela, em conjunto com outros sujeitos, mediados pela linguagem.

Sugestão de filme:

“A Língua das Mariposas”

Em “A língua das Mariposas”, um filme do cineasta espanhol José Luiz Corda (1999), o menino Moncho, de sete anos, ingressa na escola e experimenta com medo a construção de uma relação ímpar com Don Gregório, um profissional da educação que lê, pesquisa, conversa com alunos e outras pessoas da comunidade sendo admirado por elas. O filme retrata momentos anteriores à Guerra Civil Espanhola e Don Gregório encanta com seu jeito diferente de ensinar e conviver com os alunos. Preocupado com a formação das crianças, ele vai além do ensino das teorias ensinando os alunos a respeitar, a ver o mundo e buscar seus ideais.

Sendo essas práticas culturais e sociais sempre múltiplas e heterogêneas, a criança que nelas se constitui é também heterogênea e plural. Justamente pela multiplicidade e heterogeneidade que envolvem as crianças e suas práticas, esta Diretriz abarca apenas uma pequena parte de um enorme debate sobre “quem é a criança” – de forma geral, assumimos que as crianças de 06 ou 07 anos que chegam aos anos iniciais são crianças participantes de muitas práticas sociais de linguagem¹⁰.

Prática o desenho, a escrita, a leitura, o gesto como formas de linguagem e, portanto, como uma forma de ação no mundo (SMOLKA, 1987). Pergunta Smolka (1987 p. 49): “e o que fez (e faz) a criança nos seus 6 e 7 anos de vida? O que ela pensa, e como pensa? O que ela quer e é capaz de compartilhar? Que percepção ela tem e que sentido ela vai fazendo das suas experiências e do seu mundo? E que mundo é este que a escola faz questão de desconhecer?”

Sugestão de filme:

“Kiriku e a Feiticeira”. De Michel Ocelot, França, 1998.

O pequeno Kiriku exigiu nascer e compreender o mundo em que vive para lutar contra a maldosa feiticeira Karabá. As vozes das crianças e das mulheres africanas são ouvidas e valorizadas na narrativa do filme. Músicas, instrumentos, beleza e rituais africanos ganham importância. O filme convida-nos a analisar “quem é a criança”, não para tratá-la como heroína, mas para valorizar o que ela sabe e o que ela aprende na história e na cultura.

Conhecer o mundo da criança, às vezes tão desconhecido pela escola, significa conhecer as suas práticas sociais de linguagem de modo a considerar, então, os seus anos de vida (não para relacioná-la a uma fase do desenho ou uma hipótese da escrita que precisa ser transformada, gradualmente, em uma nova fase e em uma nova hipótese, mas para considerar suas formas de linguagem e suas experiências).

10 O infindável debate sobre “Quem é a criança que chega à escola?” pode ser conduzido também a partir de distintas perspectivas teóricas advindas dos campos da psicologia, da filosofia, da antropologia, da etnografia etc. e do que essas perspectivas privilegiam em suas abordagens. Nas múltiplas relações de ensino, vividas no cotidiano das escolas da rede, essas perspectivas teóricas se materializam se aproximam, se misturam e se confrontam.

Smolka (2003) analisa a apropriação da língua escrita pelas crianças na fase inicial da escrita como um processo discursivo. Tomando por base alguns princípios teóricos e metodológicos da Análise do Discurso (ORLANDI 1983, PECHEUX 1969 apud SMOLKA 2003), Smolka (2003), explicita que os sujeitos que participam das relações de ensino (professores, alunos, orientadores pedagógicos, familiares das crianças, diretores de escola) possuem uma imagem de si e de seus interlocutores segundo o modo como significam o papel social que lhes fora instituído. Isso significa, dentre outros aspectos, que todo processo discursivo supõe, por parte do emissor, certas antecipações acerca do receptor “Que imagem se fazem mutuamente professor e aluno? Qual é o lugar do professor na escola? Em seus estudos, convida o professor a analisar o processo de apropriação da língua escrita não apenas como uma construção interna, individual, mas como uma construção social que tem início a partir da inserção da criança em contextos sociais (escolares ou não) em que as práticas da leitura e da escrita se concretizam. Apropriar-se da linguagem escrita significa apropriar-se de uma forma de interação e de interlocução entre sujeitos organizados e constituídos historicamente.

Smolka (1987) questiona algumas das crenças e concepções ingênuas presentes em algumas práticas pedagógicas de que a criança chega à escola “vazia” de conhecimentos, de que ela não sabe falar, de que ela não tem nada importante a dizer e a relatar.

Algumas práticas sociais, escolares ou não, enfatizam a linguagem escrita como único recurso válido de ascensão social e poder. Além disso, essas práticas reafirmam a “variedade de prestígio” como padrão a ser assimilado e reproduzido em detrimento e desvalorização de outras formas de expressão. Procurando conhecer e valorizar as diferentes formas de linguagem (e não apenas a leitura e a escrita) das crianças, a professora de um agrupamento III desenvolveu um projeto a partir das obras de Portinari que retratam brincadeiras infantis.

Em seu percurso pelo bairro até chegar à escola, a professora observou que empinar pipas compunha o cotidiano de jovens e crianças da Vila Esperança¹¹. Durante as brincadeiras no parque da escola, as crian-

ças brincavam de empinar pipas sem tê-las em suas mãos: o corpo falava, imitava com exatidão os gestos e movimentos das crianças que, do lado de fora, no campo e nas ruas que cercam a escola, brincavam com suas pipas que pintavam o céu envolvendo o olhar dos pequenos que estavam na escola.

Para aprofundar a discussão sobre as múltiplas linguagens das crianças, ver “As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância”. Neste livro, são relatados os diferentes projetos de trabalho, envolvendo as diferentes linguagens, realizados com as crianças de educação infantil (0 a 6 anos), no norte da Itália, na região de Reggio Emilia. Discute também a extensão da abordagem de Reggio Emilia para as escolas americanas. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e Edwards FORMAN, George. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Ao encontro dos apontamentos de Smolka (1985, p. 50), destaca-se o jogo simbólico como elemento que instiga, provoca a “curiosidade, a exploração, a manipulação, o prazer; implica a aventura e a surpresa; implica o engajamento sem compromissos exteriores”. O jogo desafia a criança que arrisca diante do imprevisível, suscita e possibilita que novas relações sejam estabelecidas contribuindo na solução de vários problemas. Ao brincar, a criança conversa com o outro, relaciona-se, expõe seus pensamentos, no sentindo de organizar e/ou comunicar verbalmente o que está pensando.

A brincadeira ocupa papel central no desenvolvimento das crianças na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Segundo Vygotsky (2003), as primeiras brincadeiras surgem porque as crianças têm necessidades de se apropriarem dos objetos que são utilizados no mundo adulto. Imitando os adultos, as crianças agem sobre os objetos: brincam de trocar uma boneca e de alimentá-la, de dirigir um carro ou um trem. Explicitam Fontana e Cruz (1997) que, durante o desenvolvimento da brincadeira, “as crianças passam a brincar não apenas de dirigir um trem, mas reproduzem as relações humanas em que o maquinista está envolvido. Já não importa apenas as relações entre o maquinista e o trem (a ação de conduzir o trem), mas também as relações entre o

11 No ano de 2010, na instituição de educação infantil “Cemei Miguel Fernando Alpheo”, com as crianças de agrupamento III – 3 a 6 anos.

maquinista e seu ajudante” (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 135). As crianças mais velhas incluem as ações de trocar uma boneca em um contexto de relações sociais mais amplo que trata das relações entre a mãe/pai e a filha e não apenas da ação isolada de trocar uma criança. A brincadeira de faz-de-conta é uma brincadeira com regras implícitas de comportamento. Como o maquinista se comporta? Como ele se dirige ao seu ajudante? Como a mãe ou o pai se dirigem à filha? Os jogos com regras explícitas também contêm uma situação imaginária, como por exemplo, o jogo de xadrez em que o cavalo, o rei, a rainha podem ser movidos de maneiras específicas que são determinadas por uma situação imaginária. Enfim, a grosso modo, poderíamos dizer que, segundo o autor, no contexto das práticas histórico-culturais, a brincadeira se desenvolve, passando de uma situação claramente imaginária, com regras implícitas, para uma situação implicitamente imaginária, com regras e objetivos claros.

A brincadeira, o corpo em movimento, a experimentação ganham destaque no início do projeto com as crianças. Ao buscar envolver diferentes linguagens, a professora parte da brincadeira vivida pelas crianças no parque para as brincadeiras pintadas por Portinari. Vivenciar brincadeiras tradicionais e construir brinquedos foram as propostas que, antecedendo à apresentação do artista brasileiro, começaram a dar vida ao projeto.

Para além do espaço escolar, foram realizadas pesquisas sobre as brincadeiras de rua, brincadeiras experimentadas no chão de terra batida da Vila Esperança, brincadeiras e músicas que as famílias (mães, pais, irmãos, avós) resgataram da memória, registraram, compartilharam com as crianças da escola, que brincaram...



As brincadeiras eram permeadas por pesquisas (informativos, história, cultura), poesias, músicas, literatura infantil, as artes, recheando saberes e fazeres das crianças. A pipa ganhou destaque nas brincadeiras trazidas, narradas e desenhadas. “Pipa, pandorga, maranhão, arraia, papagaio, pipeta”, outros nomes da pipa... das pipas de Portinari. Enfim, obras dispostas pelas paredes, olhar atento e o corpo em movimento, as crianças imitando as brincadeiras pintadas.

Brincar de empinar pipa desencadeou possibilidades de trabalho a partir da valorização de linguagens diversificadas que puderam compor os fazeres junto às crianças: o desenho, a fotografia, a escrita, a leitura, as brincadeiras e jogos, as experiências com o vento, a construção de brinquedos, as músicas, as histórias e poesias, biografias e reportagens, cartas, internet – *Google maps*, mapas impressos, relatos das famílias, passeio pelo bairro, releitura das obras de Portinari, pintura de quadros.

Assim, as crianças construíram brinquedos e brincaram, conheceram a história da pipa, a variedade de nomes que recebe em diferentes lugares, os perigos e

cuidados com a brincadeira, onde soltar pipa no bairro, conheceram Santos Dumont e sua relação com as pipas, o ar, o vento, o voo, a aviação, realizaram experiências com o vento – mini paraquedas, bexigas, “capuxetas”, avião de papel. Escreveram e leram correspondências trocadas com uma turma de uma escola em Barão Geraldo, conheceram o trajeto de uma escola a outra pelo Google maps, encontraram-se com essas crianças no campinho em frente à escola. Enfim, construíram suas obras de arte coletiva e individualmente.



Através da arte, da leitura, da oralidade, da escrita, da brincadeira com o corpo e entre os pares, as crianças atuam no mundo, sobre elas mesmas e sobre os outros. Smolka (1985) destaca que a variedade de experiências pessoais vividas por meio das relações e interações sociais constitui o sujeito e contribui na elaboração da linguagem que, por sua vez, é “experienciada” e vivenciada sempre no contexto de uma situação.

A linguagem escrita é uma das possibilidades de registro dessas experiências pessoais e dessas relações e interações sociais, articuladas e elaboradas; constitui uma forma do conhecimento humano e consiste num valor cultural. Uma perspectiva teórica que se baseia nos estudos do letramento (KLEIMAN 1995; 2005), considerada mais antropológica¹² e que reforça os estudos de base histórico-cultural¹³, enfoca os impactos da escrita na vida moderna e, portanto, desloca o foco da aquisição da escrita pela criança como uma habilidade individual para as práticas sociais em que a escrita se faz presente¹⁴.

12 Refere-se às pesquisas de campo com enfoque nas práticas culturais dos sujeitos realizadas em diferentes contextos. Nessas pesquisas, o pesquisador assume a sua não-neutralidade e procura compreender e dialogar com os valores e os costumes dos sujeitos praticantes.

13 Kleiman (1995) apoia-se na definição de Scribner & Cole, psicólogos com forte inspiração dos estudos de Luria e Vygotsky.

14 Diferenciando-se dos estudos que analisam a aquisição da escrita como um processo individual, técnico, neutro e universal, as pesquisas sobre letramento (KLEIMAN 1995; 2005; 2009) analisam um conjunto de práticas de

Segundo essa perspectiva, o conceito de letramento é tratado como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Desta maneira, a escola é um espaço em que o processo de aquisição da língua escrita e da leitura e sua função na sociedade pode ser vivenciado pelas crianças a partir dos saberes e experiências da vida escolar e extraescolar.

Na sociedade atual, a leitura e a escrita aparecem de forma intensa por meio de murais, panfletos, cartazes, outdoors, livros, (tele)jornais, revistas, prateleiras de supermercados, rótulos, cartas, receitas... espalhando-se pela cidade e compondo o mundo da criança, constituindo-a. Sendo assim, uma prática pedagógica pautada nos estudos do letramento ressignifica as práticas sociais escolares através de uma reflexão sobre o ensino da língua escrita pautada na inclusão de novos gêneros que circulam fora da escola.

A criança manuseia livros, ouve histórias, assiste TV ou peças teatrais, conta ou fala sobre uma história que ouviu, participa da roda da conversa. Envolve-se em práticas sociais de linguagem nas quais desenha, lê (inclusive manuais de jogos com informações visuais), escreve, pinta, brinca, ouve canções, conta piada, assiste a programas de auditório, propagandas e novelas, brinca com jogos de escolha e eletrônicos, participa de cultos religiosos. Suas experiências extraescolares são, deste modo, elementos valiosos a serem considerados no ambiente escolar, pois aproximam as práticas vividas na escola das experimentadas fora dela. A relação da criança com textos, com práticas orais e escritas, amplia-se e modifica-se com sua inserção na escola.

No projeto desenvolvido pela professora do agrupamento referenciado anteriormente, as famílias, junto com as crianças, contribuíram com registros sobre brincadeiras de infância ampliando o repertório do grupo, escreveram o endereço e desenharam os locais em que se pode empinar pipa com segurança no bairro e as crianças relatavam suas conversas e experiências na rua e em casa. Mães, pais, irmãos, avós foram convidados para contar histórias e narrativas, trazer receitas para culinária, participar de passeios e eventos da e na escola.

usos da escrita e seus impactos na sociedade problematizando uma visão a histórica e a cultural de abordagem da aquisição da escrita pelos sujeitos.



Conhecer os perigos em se empinar pipa em locais com fios de energia e onde circulam veículos e pedestres permitiu que as crianças relatassem fatos que haviam assistido na TV, contassem episódios ocorridos com elas ou com amigos ao utilizarem linhas com cerol, explicando como faziam a linha cortante. Diante das conversas realizadas, as crianças decidiram espalhar pelo bairro cartazes sobre o local ideal para empinar pipa sem perigo. O cartaz dizia assim: “Solte pipa no campinho”. Desta forma, elas utilizaram um gênero que têm função social na escola e fora dela (o cartaz), apropriando-se das práticas de letramento do mundo urbano.

Um mapa da Vila Esperança com o desenho das casas, praças e ruas foi solicitado à prefeitura para que as crianças pudessem manuseá-lo, marcando suas residências e os locais em que empinavam pipas. As famílias escreveram o endereço completo contribuindo para que as casas pudessem ser marcadas no mapa corretamente. Após os registros foi realizado um passeio a pé pelo bairro, visitando algumas residências. Ansiosas, as crianças entravam em casa chamando pelos familiares que serviam água, perguntavam sobre o passeio, mostravam a casa e convidavam para entrar.

A linguagem escrita constitui um instrumental poderoso e valioso, a ser adquirido, compartilhado e desenvolvido com as crianças. De acordo com Smolka (1985), por meio da palavra, a criança é capaz de atuar no mundo, elaborar e atuar sobre a linguagem. “Como instrumento de conhecimento e objeto do conhecimento humano, a linguagem esconde e desvela,

encobre e revela relações e realizações” (SMOLKA, 1985, p. 49).

A correspondência com uma turma de crianças de agrupamento III de uma escola em Barão Geraldo foi outra experiência marcante, pois levou as crianças a produzirem cartas enfocando situações de brincadeira no cotidiano da escola e em casa. Além das cartas escritas coletivamente, tendo a professora como escriba, as crianças passaram a escrever cartas, bilhetes, histórias, a desenhar, fazer o envelope, lacrar e enviar ao destinatário.

A criança que chega à escola começa a fazer sentido do mundo interagindo nele com os outros. Ao fazer sentido do mundo, a criança amplia suas experiências, o que lhe possibilita uma crescente capacidade de conceitualização, de verbalização e de comunicação (através da fala e do diálogo com outros sujeitos) dessas suas experiências.

Questionamentos sobre onde escrever o nome do amigo e o seu próprio nome no envelope, como escreve o nome do amigo/mamãe/vovó, como escreve um beijo ou outros textos que compõem uma carta passaram a compor as falas das crianças durante a troca de correspondências. Assim, as crianças aumentaram as suas possibilidades de elaboração do pensamento e de construção conjunta do conhecimento (SMOLKA 1985).

Voltando à questão em discussão nesse texto “A criança nas práticas sociais”: na escola, a criança lê, brinca, desenha, escreve com distintas finalidades, sozinha e com seus pares. As práticas das quais participa, na escola e fora dela (em ONGs, na igreja, na família e em outras instituições sociais), são múltiplas, heterogêneas, assim como as crianças nelas inseridas. Assim, um dos desafios para aqueles que compartilham o trabalho pedagógico com as crianças (professoras, orientadoras pedagógicas, vice-diretores e diretores) é o de conhecê-las, continuamente, a partir de suas práticas sociais de linguagem (de leitura, de escrita, de desenho, de gestos, de jogos, de artes) e das suas relações sempre sociais, de modo que todas essas práticas de linguagens tenham importância e integrem as ações pedagógicas cotidianas com os pequenos.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR



http://clubedamafalda.blogspot.com/2007_12_01_archive.html[acesso em 16/04/2012, 13h00]]

Podemos dizer, de modo geral, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental as crianças vão para a escola para iniciar os estudos sistematizados nas diversas áreas do conhecimento e principalmente para apropriar-se de práticas culturais valorizadas pela sociedade, com destaque para as práticas de leitura e de escrita. No entanto, é necessário destacar que, antes mesmo de frequentar a escola, a criança já está imersa em práticas sociais de leitura e escrita em seu cotidiano. Este segmento do ensino (ciclo I e II) é o período de consolidação de aprendizagens específicas sobre a língua(gem) – sistema de escrita alfabética e ortográfica, leitura, oralidade. Observa-se que a linguagem constitui-se em objeto de conhecimento que será importante ferramenta, ainda que não exclusiva, para a apropriação de outros conhecimentos, como os matemáticos e os das ciências naturais e sociais. Além desta, outras linguagens precisam então estar presen-

tes em todo o processo de aprendizagem. Portanto, destacamos a importância de se considerar os diferentes saberes das crianças e também de possibilitar momentos em que elas possam compartilhá-los, o que potencializa a construção de novas aprendizagens.

O termo **LÍNGUA(GEM)** refere-se a um trabalho pedagógico mais amplo, que visa não apenas desenvolver competências relacionadas à língua materna e estrangeira, mas também às múltiplas linguagens (corporal, artística, pictográfica, visual, sonora etc.).

Antes mesmo de dominar a escrita ortográfica convencional, na perspectiva dos estudos do letramento e do processo de alfabetização, a criança pode e deve familiarizar-se com os usos e as funções da escrita e suas incontáveis possibilidades.

*Neste documento, compreende-se o conceito de ALFABETIZAÇÃO como uma **prática** de letramento escolar que tem por objetivo o processo de apropriação do sistema alfabético e ortográfico e que precisa do ensino sistemático. “A alfabetização é uma prática. E, assim como toda a prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor), e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos” (KLEIMAN, 2005, p. 12-13). Se a alfabetização é compreendida como uma prática social, torna-se também importante salientar que o processo de apropriação de tal prática é uma atividade essencialmente discursiva (SMOLKA, 2003), em que as interações (especialmente as escolares) assumem um papel central.*

As discussões em torno do processo de alfabetização das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental têm sido retomadas com muita ênfase nas escolas diante da constatação de que muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental muito aquém das expectativas quanto à leitura e à produção textual e do uso adequado, enfim, da escrita nas diferentes práticas sociais. É certo que o processo de alfabetização não se limita aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Todavia, considera-se que os ciclos I e II constituem o momento de se iniciar um processo de reflexão e sistematização da aprendizagem da leitura e da produção textual (escrita e oral), assim como do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

Quando a diversidade de experiências dos aprendizes é levada em conta, o ensino da escrita inserida nas práticas sociais e culturais constitui-se numa tarefa complexa. Portanto, para o planejamento do trabalho escolar, torna-se necessário conhecer o que os alunos já sabem e o que eles ainda não sabem sobre os diversos elementos e técnicas que utilizamos para escrever alfabética e ortograficamente. Além disso, é necessário contemplar os usos cotidianos da escrita pela comunidade de alunos de cada escola e aqueles que serão essenciais para as crianças interagirem nas diversas práticas escolares e não escolares, tais como a leitura de livros literários, de gibis, de suplementos infantis, de manuais de jogos com suas regras e imagens.

Os professores deparam-se, hoje, com uma diversidade de experiências dos aprendizes com a língua escrita, sua interrelação com a oralidade e outras linguagens. Enfrentam também a mudança sobre o que se espera hoje da escola frente à alfabetização escolar, uma vez que se espera que, além do domínio do sistema de escrita alfabético, o aluno consiga se apropriar da cultura escrita, sabendo utilizá-la numa variada gama de situações. Nas palavras de Kleiman (2005, p. 20), “onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet”.

Por isso, não podemos pensar em alfabetização, nos dias atuais, a partir dos mesmos pressupostos com que se ensinava a leitura e a escrita em meados do século passado, ou mesmo com relação ao cenário sociopolítico que antecedeu à era da inserção do computador. Todas as mudanças que ocorreram em vários aspectos da nossa vida no final do século XX e início do século XXI têm influenciado significativamente nossa relação com a escrita, já que outros usos e novas funções da escrita passaram a ser exigidos pelas novas e diferentes práticas sociais e culturais.

Dessa forma, essas mudanças nas práticas letradas, tanto dentro como fora da escola, inscrevem-se nas discussões dos estudos do letramento. Na metade da década de 1980, no Brasil, pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita sentiram a necessidade de um conceito que se referisse aos seus aspectos sociais, culturais e históricos, mais amplo que o conceito de “alfabetização” em circulação naquele contexto. Segundo Kleiman (2005, p. 21), “emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”.

Este documento assume como referencial as pesquisas sobre letramento de base antropológica, histórica e cultural, uma vez que, ao discutirem o trabalho pedagógico, elas propõem que este se organize a partir das práticas sociais de letramento. Portanto, levam-se em consideração as práticas culturais típicas da escola como também as que acontecem em outras esferas da sociedade, conforme os estudos desenvolvidos por Kleiman (1995, 2005), Rojo (1998, 2009, 2010), Bunzen (2010).

O conceito de letramento aparece com diferentes nuances. Desde a década de 80, diversas pesquisas e discussões utilizam-se do conceito de “letramento” adaptando o termo inglês “literacy” que começou a circular nos cursos de formação de professores e alfabetizadores. Entre as obras mais conhecidas, temos:

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos)

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco*. CEFIEL/IEL/UNICAMP, Campinas, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo Mortatti. *Educação e Letramento*. Editora UNESP, 2004.

ROJO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIGNORINI, Inês. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*, São Paulo: Contexto, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.

Tendo em vista os estudos sobre letramento desenvolvidos por Street e Heath e apoiada nas pesquisas de Scriber e Cole, Kleiman (1995, p. 19) estabeleceu o seguinte conceito para letramento: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa perspectiva, a escrita é sempre tomada a partir de seus usos sociais, a partir das situações em que ela está presente na vida das pessoas, não sendo possível problematizá-la sem ter em vista suas funções sociais e seu contexto imediato de uso. Um bom exemplo de como as crianças estão imersas nas práticas e usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico são *os jogos de cartas ou o uso de álbum de figurinhas da Copa do Mundo*. Nessas atividades, as crianças compram, negociam, trocam, colecionam, reconhecem os nomes dos times, dos jo-

gadores, anotam os números das figurinhas que faltam ou das que têm repetidas, dentre outras. Em suma, elas se inserem em um conjunto de práticas sociais e leem/escrevem/falam textos em gêneros diversos.

Vivemos um momento em que as sociedades, do mundo inteiro, estão cada vez mais centradas em práticas que envolvem a escrita em maior ou menor grau. Ensinar a ler e a escrever desvinculados de seus usos e funções sociais pode revelar-se como um processo insuficiente para responder, adequadamente, às demandas contemporâneas de escrita. Torna-se necessário para “pensarmos em mudanças curriculares no ensino da língua escrita – compreender as práticas de letramento e a construção dos significados na esfera escolar de forma situada e histórica” (BUNZEN, 2010, p. 101), ou seja, perceber as relações e as tensões entre a cultura escolar e as práticas sociais não escolares que serão ensinadas e apropriadas pela escola. Um exemplo evidente é quando trabalhamos com o “jornal” na escola, especificamente com o gênero “notícia”. A notícia que produzimos na escola pode se aproximar ou se distanciar das notícias produzidas nos jornais nacionais e internacionais, dependendo dos nossos objetivos e interesses pessoais e coletivos.

Nesse sentido, para Kleiman (2005, p. 35), como as práticas de letramento não escolares interferem no processo de alfabetização e letramento escolar, o não acesso a essas práticas constitui-se como uma dificuldade concreta para a garantia do aprendizado efetivo da leitura e da escrita:

Crianças que tiveram uma relação afetiva e prazerosa com o livro de histórias – na creche, no lar, na escolinha – poderão achar um sentido para qualquer atividade de decodificação [...] porque já conhecem múltiplas funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permitirá entrar no mundo da escrita por si mesmas, sem ajuda do adulto. O que dizer, porém, de outras crianças, que não conhecem essas funções?

Os estudos sobre letramento têm desencadeado questões importantes acerca das práticas escolares de leitura e da produção textual. Surgem, por parte dos professores alfabetizadores, inúmeros questionamentos: “A falha está nos métodos de alfabetização adotados? O letramento não desvia o foco do trabalho específico da alfabetização? Não é mais para alfabetizar, agora temos que letrar? Agora é preciso alfabetizar letrando? O que significa alfabetizar letrando?”.

Dos diálogos e conflitos entre as concepções “tradicionais” e as concepções “sócioconstrutivistas”, muitos estudos têm procurado explicar os dilemas vividos na escola pelos docentes e gestores educacionais. Nessas condições, as disputas metodológicas, que por anos dominaram as discussões sobre o processo de alfabetização escolar, tomam outras dimensões. Kleiman (2005, p. 11) chama a atenção, por exemplo, para o fato de que “é falsa a crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado”.

Vários estudos apontam que a prevalência de alguns métodos tradicionais, sem uma ampliação do trabalho pedagógico para uma abordagem das práticas de letramento, pode dificultar a inserção da criança no mundo da escrita. A Associação Internacional de Leitura, em 1999, divulgou a seguinte declaração de princípios, publicada em um documento sobre o método para se ensinar a leitura:

Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso, os professores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos métodos para ensinar a ler e um profundo conhecimento das crianças sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam. (<www.reading.com> apud KLEIMAN, 2005, p. 11).

Bregunci (2006, p. 31), ao estudar os métodos de alfabetização, faz uma interessante análise. Sobre os métodos sintéticos, diz que, embora focalizem a consciência fonológica, “não exploram as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças”; sobre os métodos analíticos, embora estimulem a leitura de unidades com sentido, enfatizam “construções artificiais e repetitivas de palavras, frases e textos, muitas vezes apenas a serviço da repetição e memorização”. Já o ideário construtivista, na visão da autora, valoriza o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, a análise de seus erros, suas hipóteses de aprendizagem da escrita, e valoriza também um ambiente alfabetizador – importantes conquistas na trajetória da alfabetização – mas corre o risco de “desvalorizar a sistematização metodológica do ensino do objeto em construção”. Segundo a autora, em relação a este último, podem-se enfatizar as questões psicológicas em detrimento das questões linguísticas,

obscurecendo a dimensão da alfabetização como processo de aquisição de um sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica.

Para saber mais sobre os métodos de alfabetização:

- Maria do Rosário Longo Mortatti (2000), em seu livro *Os sentidos da alfabetização*, realiza um estudo histórico sobre alfabetização no Brasil e relata a história dos métodos de alfabetização.
- Luiz Carlos Cagliari (1998), em sua obra *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*, no capítulo 1 (*A história da alfabetização*), também realiza uma abordagem histórica sobre os métodos amplamente conhecidos e utilizados pelos alfabetizadores.
- Isabel Cristina Frade, nos artigos *Alfabetização hoje: onde estão os métodos?* [IN: *Presença Pedagógica*. V.9 n.50, mar/abr 2003] e *Métodos de alfabetização: sua história e especificidade*. [IN: Santa Maria, v. 32 – n. 01, p. 21-40, 2007 *Educação*, disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>], discute como, a partir da divulgação do conceito de letramento, não se pode ocultar a discussão de práticas específicas de alfabetização e que a escolha por apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para os que aprendem e nem para quem ensina, considerando os conhecimentos sobre alfabetização no contexto atual.

Na primeira década do século XXI, é cada vez mais forte o discurso que defende que a escola precisa superar a concepção presente em alguns estudos científicos do século XX, em algumas práticas escolares e na própria mídia, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que independe das condições contextuais e sociais dos alunos. Em contraposição a esta ideia, ressaltamos que as práticas orais, as práticas de leitura e as práticas de produção textual no contexto escolar devem promover atividades que procurem criar sentidos, outros significados que não os de “tarefa” dos conhecimentos escolares. Isso porque os contextos socioculturais em que estão inseridos os sujeitos devem ser sempre compreendidos como um conjunto de múltiplas práticas que só produzem efeitos quando observadas dentro dos contextos sociais específicos.

As práticas de letramento que ocorrem na escola diferenciam-se das práticas realizadas em outras agências de letramento – como a família, a igreja, o bairro e a vizinhança – que mostram eventos e práticas mui-

to diferentes, uma vez que os objetivos são diferentes, como aponta Kleiman (1995). Por exemplo, uma professora, após ler um artigo em uma revista pedagógica impressa de circulação nacional, planeja escrever um e-mail para pedir sugestões de leitura, pois leu uma reportagem interessante sobre o uso de lendas urbanas no ensino fundamental. Nessa atividade de escrita situada comum, precisamos mobilizar diversos saberes sobre as práticas a partir do seu uso. Como devem então ser tratados na escola os textos (orais, escritos, visuais) que lemos e produzimos?

O ensino da escrita, no contexto escolar, torna-se muito mais significativo aos alunos quando se assume a escrita como objeto de uso cultural. Uma vez que a escola faz parte do contexto social, as práticas de letramento escolar e as que acontecem em outras esferas (lar, igreja, bairro etc.), embora situadas em diferentes espaços e em diferentes tempos, precisam ser tratadas como parte de processos sociais complexos e de constituição dos sujeitos históricos.

Ressaltamos, portanto, nestas Diretrizes, a importância de se trabalhar a escrita dentro das práticas sociais situadas, ao longo do processo de escolarização. A alfabetização, nessa perspectiva, como já se expôs, deve ser concebida como uma das práticas de letramento, cuja principal agência divulgadora é a escola. Retomando Kleiman (2005, p. 12), “se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar”.

Como nos diz Cagliari (1998), qualquer *sujeito* que vive no meio urbano, mesmo sendo uma criança, logo perceberá que a escrita é uma realidade do mundo em que vive. E, ao perceber isso, irá tentar entender melhor como a escrita é, como ela funciona, para quê e em que situações ela é utilizada. Dessa forma, esse *sujeito* começa a fazer especulações a respeito do uso desse objeto como faz com qualquer outra coisa que queira conhecer no mundo apropriando-se do funcionamento desse conhecimento no mundo real.

Com base nestas constatações, podemos dizer que a criança que, ao longo do processo de alfabetização escolar, fica exposta apenas a atividades baseadas em exercícios de prontidão, acoplados a tarefas que partem do mais fácil para o mais difícil e muitas vezes baseados num método de alfabetização espe-

cífico, poderá desenvolver uma concepção de escrita parcial ou equivocada. Ou seja, poderá ter mais dificuldades na leitura e na compreensão da diversidade de textos e gêneros que circulam nas mais diferentes esferas da atividade humana.

É fundamental também destacar aqui que a prática da alfabetização escolar exige um **ensino sistemático**, o que a torna diferente de outras práticas de letramento presentes na sociedade, uma vez que, nestas, aprendemos por processos mais informais, como o uso do celular ou do controle remoto do aparelho de DVD. O processo de alfabetização tem características específicas e essenciais para a aprendizagem da tecnologia da escrita. “Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens e adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 16). Para tanto, para se apropriarem de forma efetiva, precisam ser submetidos a um trabalho pedagógico intenso e sistemático.

Kleiman (2005) defende que é fundamental, sim, ensinar a ler e a escrever, porque o processo de alfabetização está intimamente associado ao processo de apropriação das práticas de letramento. Ainda que seja possível considerar letrado aquele indivíduo que conhece a função do objeto cultural envolvido nas práticas sociais, a autora chama a esse letramento marginal. Em suas palavras, “uma pessoa não alfabetizada, que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, nas práticas letradas de sua comunidade” (KLEIMAN, 2005, p. 14). Todavia, alerta-nos para o fato de que o não domínio da tecnologia da escrita em diferentes aspectos linguísticos deixa o indivíduo limitado em sua participação nas práticas sociais de leitura e escrita.

Para saber mais:

Ver o fascículo publicado pelo CEFIEL/UNICAMP “**Preciso ‘ensinar’ o Letramento. Não basta ensinar a ler e escrever**” da autora Ângela Kleiman (2005). Neste texto, ela discute a concepção de letramento e a implicação desse conceito no processo de apropriação da leitura e da produção textual escrita, compara as práticas escolares de letramento com os usos da língua escrita fora do âmbito escolar.

http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=10

Ressaltamos, mais uma vez, que o processo de alfabetização não pode estar desvinculado do processo de apropriação das práticas de letramento e, portanto, não se limita apenas ao domínio da tecnologia da escrita para, posteriormente, inserir o aluno em práticas socioculturais. A escola deve, pois, proporcionar, desde o início da alfabetização, diferentes práticas de letramento em situações diversas e significativas, procurando ampliar e aprofundar a relação do aluno com os usos da escrita. Essa vivência no mundo letrado, o uso, a valorização e o conhecimento da escrita acontecem na verdade desde o nascimento da criança, na família, e vai se ampliando a partir de sua participação em outras e diversas instituições sociais.

Sendo assim, as práticas escolares de leitura e de produção de texto não podem ser tratadas separadamente das práticas de leitura e de escrita vividas fora da escola; portanto, letramento e alfabetização estão diretamente relacionados. Tanto nos programas escolares de difusão da língua escrita, como nos programas de formação de professores, é necessário conhecer, por exemplo, como as pessoas fazem uso da escrita, quais as práticas de letramento já existentes em seu entorno.

Portanto, precisamos garantir a aquisição dessa tecnologia e de um conjunto de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético e ortográfico de forma sistematizada para que as crianças possam usar a escrita em suas vidas diárias em diferentes contextos sociais. Sem aprender aspectos importantes dessa tecnologia, será difícil, por exemplo, enviarmos um e-mail para uma revista infantil para tirar dúvidas sobre os conhecimentos científicos. Manoela S. (Campinas, SP), de 09 anos, por exemplo, escreveu para uma revista infantil de grande circulação nacional com a seguinte pergunta: “por que o óleo de cozinha não congela”? Certamente, para que ela pudesse enviar sua pergunta por e-mail para a revista, precisou participar de eventos de letramento e práticas específicas. Ao digitar o texto ou escrever de forma manuscrita, Manoela certamente interagiu com outras pessoas (pais, familiares, amigos, professores, irmãos) para atingir seu objetivo principal, enviar uma pergunta com suas dúvidas de leitora à revista. Já a seção “Curiosidades” da revista revela que as crianças fazem uso da escrita socialmente, pois leem as perguntas e respostas publicadas mensalmente, assim como são instigadas a escrever solicitando explicações: “quanto tempo demora para um jacaré nascer?”, “é possível existir vida no Mar Morto?”, entre outras.

O uso do conceito de letramento na escola aponta justamente para observarmos tanto aspectos da tecnologia da escrita, quanto dos usos e das práticas sociais envolvidas. Manoela, por exemplo, poderia ter dúvidas se a palavra “óleo” é acentuada ou não, assim como se a palavra “por que” estava grafada corretamente. Ao mesmo tempo, suas dúvidas poderiam ser de outra natureza: como escrever para a revista? Como enviar um e-mail? Será que todas as perguntas serão publicadas e respondidas? Quando? Como é o processo de seleção das perguntas, dentre outros. Nesse sentido, vemos que uma expressão simples como “alfabetizar letrando”, apesar de redundante, aponta para diferentes facetas do processo de alfabetização que está imbricado em práticas de letramento situadas e específicas.

Fora da escola, as práticas de letramento têm objetivos sociais relevantes, mas isso nem sempre acontece na escola. Muitas vezes, as práticas escolares consideram o aprendiz como um sujeito independente no tempo e espaço. Quando aproximamos as práticas escolares das situações sociais e reproduzimos as características da prática na situação original, “corre-se menos o risco de engajar o aluno em atividades de faz de conta”, como afirma Kleiman (2005, p. 40).

Defendemos, enfim, nestas Diretrizes que é preciso alfabetizar todos os alunos e propiciar a ampliação da sua relação com a escrita adequando as atividades escolares a outras atividades de outras esferas da vida social, com as quais eles se envolvem no dia a dia.

Sugestões de filme:

1. *CENTRAL DO BRASIL. A história de uma mulher que escreve cartas na Central do Brasil. Direção Walter Salles, 2000, Brasil.*
2. *NARRADORES DE JAVÉ. Um filme sobre memória, História e exclusão. Direção Eliane Caffé, 2003, Brasil.*
3. *MINHAS TARDES COM MARGUERITTE. Uma história sobre os encontros inesperados da vida entre um homem iletrado e solitário e a senhora Margueritte. Direção Jean Becker, 2010, França.*
4. *BEBÊS/BABIES. Um documentário sobre quatro bebês de diferentes regiões do mundo. Aborda desde o nascimento até o primeiro ano de vida. O começo da vida das crianças é capturado em seus países e cultura de origem – Mongólia, Namíbia, Estados Unidos e Japão. Direção Thomas Balmés, 2010.*

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO



<http://centraldastiras.blogspot.com.br/2010/09/mafalda-malditos-burocratas.html>, acesso em 16/04/12, às 11h 30

A maneira como se planeja e organiza o trabalho pedagógico relaciona-se intimamente com questões como: quem é a criança que chega ao Ensino Fundamental, que infâncias ela nos revela, qual o papel dos professores e gestores educacionais no Ensino Fundamental e qual a importância de se planejar para esse aluno, considerando, suas vivências e conhecimentos que traz para a escola.

Este capítulo discute o para quê e o como planejar e organizar o trabalho pedagógico, apontando para a necessidade de os educadores fazerem-no de maneira integrada e articulada, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental.

Pensar em qual a melhor forma de organizar o currículo para atender ao aluno revela os sentidos que atribuímos ao trabalho docente e à própria função da escola. Saber qual o ponto de partida para chegar aonde se deseja, permite-nos traçar um caminho mais seguro para obtermos bons resultados.

Nas escolas da Rede Municipal de Campinas (RMC), há diferentes espaços e tempos para o planejamento e a avaliação do trabalho pedagógico, podendo ser agrupados de acordo com suas funções:

1) aqueles em que se estabelecem as diretrizes do Projeto Pedagógico (PP) que toda a equipe deve considerar: Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAI), de Conselho de Escola, de Avaliação Institucional Participativa (AIP), de Trabalho Docente Coletivo (TDC).

2) aqueles em que os professores de cada ciclo se encontram, regularmente, para pensar e definir o trabalho com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, tais como reuniões de TDC, grupos de estudos e/ou formação na escola.

3) aqueles em que cada professor organiza as atividades que darão materialidade às ideias definidas pelo coletivo escolar, junto aos alunos: Trabalho Docente de Preparação de Aula (TDPA).

O que é planejar? Para que planejar?
Qual o melhor momento para se planejar?
O que planejar? Como planejar?

Para saber mais:
Ver o fascículo três “A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino” do material publicado pelo MEC, intitulado PRO LETRAMENTO, que se encontra disponível no site do MEC.
PRO LETRAMENTO: programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

Quando pensamos no que é planejar, logo nos vem à mente a ideia de antecipar um trabalho: a preparação de uma tarefa, definindo mentalmente as estratégias ou procedimentos para alcançar algo. Segundo Vasconcelos (2006), o planejamento antecipa mentalmente uma ação para que esta seja realizada de acordo com o previsto.

O planejamento está presente na vida humana desde os tempos mais remotos, em todas as épocas da história da humanidade: nas caçadas da pré-história, nas expedições da Idade Média, até na inserção no mundo digital hoje. Planejamos o tempo todo, desde atividades mais simples e corriqueiras, até projetos a serem alcançados em longo prazo. Na escola, não é diferente.

O planejamento escolar está inserido dentro do plano global da escola e inclui necessariamente o papel social da escola, suas metas e seus objetivos. Para alcançarmos esse ideal de formação, faz-se necessário conhecer o aluno e tentar entender como ele vê a escola e o mundo para, a partir daí, definir o ponto de partida e as metas para o trabalho. Planejar atividades que levam em conta a realidade do aluno, explica Cortella (2011, p. 16), “não significa aceitar essa realidade, mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo”.

Portanto, é o planejamento que auxiliará a realizar aquilo que desejamos, direcionando o que e o para que fazer. O planejamento torna consciente a intencionalidade que orientará a intervenção pedagógica adequada para assegurar a coerência entre o que se pretende alcançar com os alunos e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Assim, o plane-

jamento escolar é contínuo, um processo permanente de reflexão e de tomada de decisões. É flexível, passível de avaliação e reformulações, principalmente porque necessita analisar a realidade da qual fazem parte professores, escola e alunos. Deve, pois, considerar os problemas, as necessidades locais, a diversidade dentro da sala de aula e demais espaços educativos, o que inclui diferentes conhecimentos, entre os alunos, sobre determinados conteúdos.

Para que o trabalho pedagógico alcance suas metas, é necessário que o planejamento ocorra **sem-pre**. Antes que os alunos cheguem à escola, é essencial que o grupo de professores planeje como irá recebê-los, quais conteúdos serão priorizados para aquela turma em relação aos objetivos que foram elencados para o ano e para o ciclo, como será a primeira semana de aula e que atividades serão propostas para conhecê-los melhor e ter condições de planejar, mais especificamente, o trabalho que será desenvolvido.

Como afirmado nos PCN:

Assim, organiza-se o planejamento, reúne-se a equipe de trabalho, provoca-se o estudo e a reflexão contínuos, dando sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados (BRASIL [SEF/MEC], 1997, p. 49).

A avaliação diagnóstica é um instrumento de investigação do professor, em relação à aprendizagem do aluno, que visa a analisar o que este já sabe, do que precisa ainda saber, o que ele faz sozinho e o que faz com ajuda (de um par ou do professor). Possibilita ao professor refletir acerca dos conhecimentos prévios do aluno – construídos dentro e fora do ambiente escolar – e sobre as hipóteses que ele formula a respeito de conceitos e procedimentos.

Chamamos de avaliação diagnóstica inicial aquela que é feita a partir dos primeiros contatos do professor com a classe, no início do ano letivo. A avaliação diagnóstica inicial é importante para conhecer bem os alunos: é um momento de observá-los cuidadosamente e registrar as observações, para poder planejar as primeiras intervenções.

Outros momentos podem ser propícios para uma avaliação diagnóstica voltada a sondar o grau de conhecimento dos alunos sobre determinado assunto/ tema/ conteúdo ou conceito a ser ensinado pelos professores.



Avaliações diagnósticas com este objetivo poderiam ser realizadas a cada período estabelecido, como um trimestre, ou de acordo com o módulo ou projeto de ensino a ser desenvolvido com a turma.

A respeito da avaliação diagnóstica e a importância desta ser pensada e realizada nos coletivos de professores e sob a coordenação da orientação pedagógica da escola, pode-se ler o texto “Avaliação” do capítulo 5 destas Diretrizes Curriculares.

Após realizar as atividades previstas no planejamento inicial, o grupo de professores deve voltar-se a um planejamento mais específico, segundo a avaliação diagnóstica feita a respeito da turma. Conhecer o que os alunos já sabem e o que não sabem permite definir o ponto de partida do trabalho e o plano de ações que será posto em prática em determinado prazo (diário, semanal, mensal, trimestral, semestral, anual e por ciclo) para o controle e avaliação do processo educativo, podendo redefinir o planejamento inicial.

Dessa forma, o planejamento é passível de reajustes e reformulações à medida que os professores vão interagindo com os seus alunos e conhecendo outros aspectos, até então, desconhecidos. Ao planejarem e reverem o planejamento, os professores fazem uso de registros escritos que se tornam aliados para documentar e fundamentar teoricamente suas ações, intencionalidades e mediações no cotidiano. Portanto, faz-se necessário o planejamento do trabalho pedagógico para concretizar as intenções educativas que se revelam na forma como são organizados o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e mediações do professor. Para organizar o planejamento semanal, é fundamental definir previamente quais serão os conteúdos e com que frequência serão trabalhados e, não menos importante, qual a forma didática escolhida para o trabalho.

Existe uma única forma de se organizar o trabalho pedagógico? Há uma metodologia ideal? São questões que se fazem frequentemente. A experiência tem mostrado que não há uma metodologia única, ideal, à prova de todas as dificuldades que o trabalho de ensinar suscita.

Vale ressaltar que uma condição importante para que os professores sejam criativos e autores de sua produção junto aos alunos é a liberdade e autonomia para atuar. Tal autonomia, é claro, não é ilimitada. Deve ser respeitada, desde que mantenha coerência com os princípios e pressupostos teóricos e metodológicos explicitados no Projeto Pedagógico da escola e nestas Diretrizes Curriculares as quais, em consonância com a legislação brasileira, definem, como um dos objetivos centrais da escolarização, a formação de sujeitos emancipados intelectual e politicamente, logo, melhor preparados para exercer seus direitos e deveres como cidadãos.

Reveja os princípios a serem considerados na organização do trabalho pedagógico em todo o Ensino Fundamental, no texto “Currículo, Escola, Ensino e Aprendizagem: Princípios, Objetivos e Conteúdos” – capítulo 2 destas Diretrizes.

É importante destacar que algumas formas de se organizar o trabalho pedagógico permitem uma maior aproximação entre princípios de emancipação humana e práticas de se ensinar e aprender. Começamos por lembrar que na escola deve-se planejar sempre para grupos heterogêneos e que essa heterogeneidade se expressa em diferentes modos e ritmos de se aprender, em função dos diferentes interesses e necessidades. Um trabalho que contemple a todos os alunos deve considerar a possibilidade de variar atividades, ora coletivas, ora individualizadas, de modo a adequar o ensino às necessidades que são diferentes de aluno para aluno.

A integração/comunicação/dependência existente entre os componentes curriculares, que supera a fragmentação do conhecimento, chamamos, aqui, de **interdisciplinaridade**. Pontuamos também nestas Diretrizes a importância de um trabalho interdisciplinar que busca romper com a tendência de divisão do pensamento em saberes parcelados e desarticulados entre si. Isso não significa, todavia, negar as especificidades e objetivos de cada componente, mas considerar dentre essas especificidades quais pontos se articulam e onde é possível estabelecer conexões, entendendo que um fato nunca é isolado, mas sim consequência de muitos outros e pertencente a um contexto histórico-social. A interdisciplinaridade exige a transcendência dos limites da especificidade para acolher as contribuições de outros componentes curriculares.

Quando pensamos em um trabalho interdisciplinar, logo o relacionamos à metodologia de projetos, advinda do mesmo contexto que originou as metodologias da chamada “pedagogia ativa”, tais como os centros de interesse, os temas geradores e o currículo por atividades. Embora em nossa rede de ensino não seja a “metodologia de projetos” uma “metodologia oficial”, enfatizamos a importância de a conhecermos melhor, para que cada professor, sempre junto de seus pares, no trabalho coletivo da escola, possa lançar mão de alguns recursos pedagógicos que esta proposta oferece.

Sabe-se que a pedagogia de projetos não é recente. Originou-se no início do século XX e foi difundida pelos filósofos e educadores americanos John Dewey e William Kilpatrick, que acreditavam que a educação não prepara para a vida, mas é a própria vida. Vanti (2007) explica que os autores defendiam uma escola que representasse a vida presente, real, com todas as vivências do aluno, possibilitando-lhe uma aprendizagem participativa, a tomada de atitudes, a escolha de procedimentos para atingir objetivos e a realização de experimentos. Ainda neste campo, embora se diferenciando em alguns aspectos, devemos lembrar as propostas de Celestin Freinet, que aponta o trabalho como eixo organizador da escola. Entende, por trabalho, toda ação humana, construtora, transformadora do meio físico e social, produtora de objetos, ideias, práticas e serviços para a satisfação das necessidades e interesses dos alunos e das comunidades onde a escola se insere.

Atualmente, os **projetos didáticos** assumem diferentes formas e conceitos no ambiente escolar. Ainda que se diferenciem em algum aspecto, como por exemplo, o ponto de partida, que pode ser uma pergunta de pesquisa, um tema, um conteúdo ou uma prática social, o que têm em comum é que objetivam um produto final, uma meta a ser alcançada a respeito de um problema que se quer solucionar. Em torno desse problema elaborado planejam-se as ações e a divisão das tarefas entre os alunos. Vanti (2007, p. 5) aponta que os projetos não são

[...] meros modismos pedagógicos que vêm para revolucionar a escola ou substituir tudo o que já foi feito até então: sua história, sua didática ou a metodologia de seus professores. Também não são únicos, completos, absolutos e insuperáveis. São, simplesmente, formas de repensar o trabalho docente dando voz e vez às neces-

sidades e interesses das crianças nas classes finais da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A citação acima deixa claro que o trabalho por projetos não é certamente uma metodologia redentora que resolverá todos os desafios que enfrentamos no trabalho docente, mas é uma maneira, não a única, de dar voz e vez aos alunos em seus processos de aprendizagem.

Vanti (2007, p. 31) afirma que o projeto permite

[...] o estudo aprofundado de um tópico que uma ou mais pessoas realizam, onde elas planejam um processo encadeado de atividades com vistas a um evento final culminante. Por ser interdisciplinar, um projeto dialoga com várias áreas do conhecimento, ou seja, as atividades que desencadeia são como a vida: totais. E envolve desenho, escrita, dramatização, ilustração, cálculos, produção artesanal, conhecimentos de história, estudos do meio etc. Um projeto interdisciplinar também usa múltiplas linguagens para desenvolver a capacidade de representação das crianças.

O trabalho por projetos permite, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, a articulação das disciplinas, segundo a intenção, o planejamento e a condução dos professores.

Hernández e Ventura (1998) explicam que um projeto de trabalho defende um ensino globalizado, ou seja, um ensino que tenha a intenção de auxiliar o aluno a globalizar os conteúdos e as aprendizagens. Isso significa dizer que o aluno estabelecerá relações entre os diferentes saberes, articulando sua aprendizagem individual, seus conhecimentos anteriores, com conteúdos das diferentes disciplinas, integrando-os a novos conhecimentos significativos. Explicam os autores que, junto a essa noção de globalização, aparecem outras noções como ensino integrado e interdisciplinaridade. O que um projeto pretende é “buscar um problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos” (p. 62).

Leal (2007) faz referência ao ensino da língua relacionado ao trabalho com textos orais e escritos de diferentes gêneros nos projetos didáticos, por meio das diferentes estratégias de coleta e organização das informações, registro de resultados e divulgação des-

ses. Pergunta-se, então: com relação aos anos iniciais, como os alunos que ainda não sabem ler e escrever de forma convencional podem participar desta modalidade de trabalho? Ocorre que eles podem ser beneficiados pelo trabalho coletivo, não sendo assim excluídos das tarefas. Podem receber incumbências que conseguem realizar sozinhos, como, por exemplo, realizar uma entrevista com alguém. Além disso, eles podem participar de registros coletivos, como quando a professora se põe como escriba da turma. O projeto didático também dá a oportunidade de o professor solicitar àqueles alunos algumas tarefas que necessitarão de mediação, como, por exemplo, ajudá-lo a escrever os nomes dos alunos responsáveis por determinadas tarefas, organizar a agenda que deve ser cumprida, construir tabelas, fazer fotolegendas, construir cartazes em duplas. Isso contribui no avanço em relação à apropriação da leitura e escrita, já que tais atividades permitem a reflexão sobre a natureza do sistema alfabético de escrita. Enfim, a imersão total e interessada em atividades diversas de leitura e escrita contribuirá para a aquisição do código linguístico. Nos projetos didáticos, a escrita não é somente um objeto de estudo, mas é a mediadora de conhecimentos, uma atividade necessária, relevante e cheia de sentido para os alunos.

A este respeito, Smolka (2003) afirma que, quando o professor escreve junto com a criança, numa relação de interação e interlocução, e vai apontando, nomeando letras, soletrando para dizer algo que a criança quer saber, está trabalhando, simultaneamente, o funcionamento da escrita, sua estrutura e sua função. E quando a criança fala, pergunta ou escreve, está apontando ao professor o seu modo de perceber e se relacionar com o mundo. Daí a importância do trabalho pedagógico na escola configurar-se como momentos de interação e interlocução.

Cabe destacar ainda que os estudos do letramento trazem para o contexto escolar os **projetos de letramento** (KLEIMAN, 2009a), que ressignificam as práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Mas há diferença entre projetos de trabalho e projetos de letramento? Ainda que pareça sutil, há uma diferença entre eles.

Ao contrário de um projeto de trabalho, que tem como modelo curricular temas que pertencem ao currículo oficial ou surgem de um fato da atualidade ou de um problema de interesse da turma, os quais

nortearão a escolha dos conteúdos e atividades que serão desenvolvidas, um projeto de letramento não parte da escolha dos conteúdos mais adequados e da sequência em que serão abordados. Um projeto de letramento considera quais os saberes requeridos nas práticas sociais que os alunos já possuem e o que lhes falta para participarem de práticas de leitura e escrita inseridas nos diferentes gêneros textuais. Desta forma, os projetos de letramento partem sempre da prática social para o conteúdo e não o contrário.

Tal concepção centraliza o letramento no processo educacional, do primeiro ao nono ano, situando a leitura e a escrita como fundamentais para atingir fins maiores que não a leitura e a escrita em si mesmas, conforme explica Kleiman (2009a, p. 4):

O projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Se as capacidades evocadas por um projeto de letramento (ler, localizar informações, fazer inferências, fazer registros, interpretar dados, adequar textos orais e escritos, dentre outras) se relacionam à apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita, à compreensão do funcionamento da língua e ao uso correto dela, tal projeto então nos fornece muito material a partir do qual se pode ensinar a ler e escrever. Sem dúvida, ele pode ser condição essencial para que os alunos avancem na produção textual, dominando gradativamente a língua em suas modalidades oral e escrita, a partir de seus usos e funções sociais, desde o ciclo I até o ciclo IV. Vale ressaltar que, sem uma ampliação de repertório de textos de gêneros diversos sobre os temas estudados, os alunos jamais sairão da produção de palavras ou frases isoladas.

Esclarecida a diferença entre um projeto de trabalho temático e um projeto de letramento, não nos cabe aqui defender um ou outro, mas lembrar que ambos permitem a articulação das disciplinas, segundo a intenção, o planejamento e a condução pretendida pelos professores. Ainda que se possa pensar que um projeto de letramento esteja mais voltado para as questões de linguagem, salientamos que os temas tra-

tados pelos diferentes textos que circularão pela sala, nas práticas de leitura e produção escrita, poderão ser trabalhados sob a ótica de outros componentes curriculares. Por outro lado, mesmo que um projeto de trabalho parta de uma pergunta de pesquisa, de um tema geral ou de um conteúdo específico, poderá articular-se com as questões da língua, não somente como instrumento, mas também como objeto, oportunizando deste modo o domínio das regras da língua, da gramática e da textualidade.

Há um aspecto do trabalho com projetos interdisciplinares que diz respeito ao seu potencial de envolver diversos professores, cada qual com um domínio maior de conhecimento em um componente curricular ou em uma área a que mais se dedicou em sua formação profissional. Juntos, estes diversos professores podem organizar e conduzir roteiros de investigação, estudos do meio, entrevistas, definição de filmes a serem vistos pelos alunos dos diferentes ciclos ou turmas e outras atividades. Esta aproximação entre professores pode ser também aproximação entre diferentes turmas em torno de um trabalho comum, que pode ser compartilhado, dividido ou complementado a partir dos resultados a que se chega em cada turma de um ciclo, por exemplo, após todo um movimento de pesquisa sobre um tema/assunto/problema em estudo por determinado tempo, como um mês, um trimestre, ou mesmo todo um ano letivo.

Também, devemos destacar que é fundamental que a **pesquisa** se constitua como uma prática escolar cotidiana, no sentido de ampliar a curiosidade natural que a criança traz para a escola e transformá-la em um saber que vá além dessa curiosidade. Segundo Demo (1998), “a base da educação escolar é a pesquisa. Onde não aparece o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade educativa escolar”.

É emocionante para o professor vivenciar o processo de descobertas da criança, quando perguntam algo cuja resposta vai se desdobrando em sucessivas perguntas. Por isso, para o aluno, a pesquisa lhe possibilita falar, perguntar, ter iniciativa na busca de informações, seja em livros, jornais, revistas e internet, ou entrevistando familiares e outras pessoas da comunidade sobre um determinado tema. Todo este material deve levar a interpretações próprias, individuais e/ou coletivas, dando um tom de autonomia aos alunos nas leituras de mundo. A partir daí, a elaboração de texto próprio e a reconstrução do conhe-

cimento se tornam frequentes na aprendizagem. Para que o aluno ultrapasse o conhecimento do senso comum, é necessária uma base teórica sólida para que o caminhar da pesquisa não caia no vazio.

Para o professor, a pesquisa se dá na medida em que ele elabora seu planejamento pedagógico e seu próprio material didático a partir de leituras de fontes diversas. Segundo Demo (2004), o professor não é um pesquisador profissional, mas sim um profissional pesquisador. A formação continuada do professor se faz necessária para a prática da pesquisa na escola. O trabalho pedagógico ganha maior significado se o professor se mantém atualizado quanto à produção de conhecimentos na sua área de atuação e à adoção de metodologia de pesquisa: não basta coletar dados, deve-se saber analisá-los; não se deve fazer entrevistas se não souber o que delas se pretende e qual análise será feita a partir das falas coletadas; não é prudente fiar-se nas buscas rápidas na Internet sem um filtro de leitura e comparação com outras fontes de informação; deve-se produzir texto próprio, sempre.

Presente no planejamento docente, a pesquisa valoriza o trabalho interdisciplinar e a interação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno. Freire (2002) destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. A escola favorecerá, dessa forma, a construção e reconstrução de conhecimentos e cumprirá então seu papel formador.

Outra maneira de se organizar o trabalho em sala de aula são as **atividades sequenciais**. Definidas por Leal (2007, p. 84),

As atividades sequenciais são formas que tradicionalmente os professores e as professoras têm adotado para articular diferentes partes de uma aula ou aulas seguidas. O princípio fundamental é fazer com que não haja rupturas bruscas entre uma atividade e outra. Diferentes formas de conduzir atividades sequenciais podem ser adotadas. Um tema geral, um conteúdo de ensino, um tema de um texto lido ou um gênero textual pode ser o elo de articulação entre atividades didáticas.

As atividades sequenciais são planejadas a fim de promover uma aprendizagem específica e garantir

continuidade e articulação entre os conteúdos estudados, sem ter, necessariamente, a obrigação da elaboração de um produto final palpável, sendo essa a diferença entre essas atividades e os projetos didáticos. Os alunos vão desenvolvendo conceitos e procedimentos com graus diferentes de complexidade para que se apropriem, paulatinamente, desses saberes.

Como a interdisciplinaridade pode estar presente numa sequência didática? Quando o professor planeja uma sequência de atividades para aprofundar um conteúdo de forma continuada, pode não somente fazer o elo entre os conteúdos trabalhados nas aulas como também entre os diferentes componentes curriculares.

Além das atividades sequenciais, Leal (2007) menciona ainda que há atividades que devem ser regulares no planejamento do professor e, por isso, não podem faltar na rotina diária ou semanal da sala de aula. Tais atividades são chamadas de **permanentes** e são definidas pela autora como as “intervenções pedagógicas realizadas com certa frequência e que objetivam o desenvolvimento tanto de atitudes e valores quanto de ações de como fazer algo” (p. 79).

Conhecendo sua turma e considerando os objetivos a serem atingidos em cada ano, ciclo, cada professor define quais atividades precisam constar na sua rotina de trabalho com mais regularidade e sistematidade. Vale ressaltar que a leitura, tanto aquela feita pelo professor quanto a leitura feita pelo aluno, assim como a produção e reestruturação coletiva e individual de textos devem ser atividades permanentes e, por isso, devem fazer parte do trabalho pedagógico, do primeiro ao nono ano.

Qualquer que seja a forma de trabalho escolhida pelos professores, queremos destacar, ainda, três aspectos que precisam ser valorizados no trabalho pedagógico: o cuidado com a escolha e o uso dos livros didáticos, o trabalho coletivo e diversificado e a ludicidade.

Em relação aos **livros didáticos**, ressaltamos que estes são suportes para o trabalho pedagógico que se deseja e necessita desenvolver. Entretanto, a escolha de um livro didático como material permanente de trabalho não dispensa o planejamento docente. Conhecer bem o material, explorar a atividade e ampliá-la, selecionar o que é mais relevante, inverter a ordem das unidades de acordo com a necessidade, preparar

material complementar (músicas, filmes, documentários, atividades extras), aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, despertar neles a curiosidade e o interesse antes dos estudos são atitudes que mostram o olhar crítico do professor, o comprometimento com o planejamento do trabalho a ser realizado e o interesse em adequar o trabalho pedagógico à realidade do aluno. Tal suporte, enfim, não se traduz como o planejamento em si, nem substitui o planejamento docente, mas pode vir a fazer parte deste.

Por sua vez, as **atividades coletivas** precisam ser valorizadas na sala de aula. É fundamental que o professor promova atividades em duplas ou em grupos, cuidando para que tal agrupamento seja produtivo do ponto de vista dos conteúdos que estão sendo trabalhados, ou seja, que os alunos aprendam a trabalhar juntos, em colaboração, e avancem em suas aprendizagens. As atividades colaborativas contribuem para a aprendizagem porque todos têm algo com o que contribuir. O agrupamento deve favorecer a troca de saberes entre os alunos, o debate e a discussão a respeito da atividade e evitar que um se cale enquanto o outro domina o trabalho. Além disso, os agrupamentos permitem ao professor planejar atividades diversificadas para atender aos saberes e não saberes de cada grupo, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um.

De igual modo, as **atividades lúdicas** são importantes no ambiente escolar. Silva e Haetinger (2008) esclarecem que brincar é constitutivo da infância e é uma forma de expressão cultural e de interação com diferentes objetos de conhecimento, favorecendo a aprendizagem. Possibilita a associação de ideias, pensamentos, impulsos, sensações e está intimamente relacionado ao desenvolvimento da criatividade. Dessa forma, defendemos que a ludicidade esteja presente na escola, em vários momentos e espaços, em todos os componentes curriculares, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Independente da idade, as atividades que têm um caráter lúdico resgatam o prazer de aprender, o poder da imaginação e criação dos alunos. Os jogos, por exemplo, são importantes aliados no processo de ensino e aprendizagem, mesmo por que eles já fazem parte da vida das crianças e dos adolescentes e são muito bem recebidos por eles no ambiente escolar. Assim, é extremamente positivo que jogos de raciocínio, jogos de regras, jogos de alfabetização, assim como os jogos propícios à elaboração do simbólico (como o brincar livremente sob a condução do “faz de conta”, onde as crianças inserem-se no

mundo imaginário, exercendo papéis do mundo adulto e produzindo gêneros textuais adequados às situações vividas) e os jogos corporais (incluindo-se o brincar nos espaços como pátios e parques) façam parte das atividades permanentes na rotina do trabalho pedagógico.

Cabe ainda ressaltar que a concepção de planejamento e organização do trabalho pedagógico apresentada nesta Diretriz destaca a importância de os professores assumirem a intencionalidade do seu trabalho e as escolhas inerentes a ele. Kleiman (2009b, p. 86) afirma que não é fácil pensar o trabalho pedagógico porque estamos acostumados àquela aula tradicional onde o professor dirige-se a “um aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos, interagindo apenas com o professor”. Essa postura resulta em planejamento único, avaliações padronizadas que supõem que todas as crianças, em determinado tempo, devem ser avaliadas da mesma maneira.

Os professores, assim como os gestores educacionais que na escola articulam o trabalho coletivo, são os profissionais que lidam diretamente com as

contradições, dificuldades, diversidade e riqueza do ambiente escolar. Interagem diretamente com o aluno e veem com maior clareza a realidade sobre a qual desejam intervir, onde querem chegar e qual o melhor caminho a tomarem. São responsáveis por pensar na melhor forma de conduzir o trabalho pedagógico e pô-la em prática, sempre considerando as melhores formas de organizar os tempos e espaços para troca de informações sobre os alunos, sobre o andamento de suas aulas, sobre o prazer de ver fluir suas produções e também relatar suas dificuldades. Tais coletivos precisam sempre buscar as formas de organizar atividades nos tempos e espaços que melhor respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos. Para isso, devemos estar atentos para romper com formas de trabalho que isolam cada professor com sua turma e promovem mais a angústia, competição e rivalidade. Ressaltamos, enfim, que o norte do trabalho pedagógico proposto por estas Diretrizes é o da construção de práticas mais solidárias e cooperativas, muito mais capazes de fortalecer professores e alunos confiantes em sua condição de ensinar e aprender, desenvolvendo-se em todo seu potencial humano.

PARTE III

COMPONENTES CURRICULARES – ANOS INICIAIS

Na hora da leitura, a professora leu a história da Chapeuzinho Vermelho, uma versão dos irmãos Grimm, sem ilustrações. E no dia seguinte, ela leu uma poesia curtinha e ao terminar a leitura os alunos começaram a reclamar:

– É muito curto. Só isso? Lê mais. Lê história comprida igual ontem.

(Episódio extraído dos registros pessoais da Professora Danieli S. Oliveira Tasca, ano 2010, da EMEF Maria Pavanatti Fávaro).

LÍNGUA PORTUGUESA

A professora planejou e apresentou aos alunos várias atividades com palavras iniciadas com a mesma letra.

Durante a realização da atividade uma criança comentou:

- "Prô", essa atividade é muito boa para ensinar a ler.

– Por que você diz isso?

– Porque agora, eu tenho que, além de olhar o começo e o final que são iguais, prestar atenção no meio para ter certeza da palavra...

(Episódio extraído dos registros pessoais da Professora Ítala Nair Tomei Rizzo, ano 2008, da EMEF Padre Francisco Silva).

Na escola o falar e o escutar, o ler e o escrever são constitutivos de seu cotidiano
(GUEDES-PINTO, 2009, p. 116).

LÍNGUA PORTUGUESA

Introdução

Um dos principais objetivos da escola é promover ações que possibilitem o aprendizado efetivo da língua(gem) – alfabetização, leitura, escrita, oralidade – assumindo as práticas de letramento como eixo estruturante do trabalho pedagógico em todos os ciclos. Portanto, a escola constitui-se em agência de letramento por excelência de nossa sociedade, onde devem ser criados espaços para que o educando experimente formas de participação nas práticas sociais letradas, conforme afirma Kleiman (2007).

Por sua vez, o professor constitui-se, conforme a autora, em agente de letramento e, como profissional da escrita, precisa ter conhecimentos acerca de seu objeto de trabalho para agir e, assim, desenvolver ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de saberes, de técnicas, de estratégias e de representações sobre a escrita que o aluno mobiliza no dia a dia ao realizar as diferentes práticas de leitura e escrita que lhe são exigidas socialmente. O professor é quem conhece o quê e como os alunos estão se apropriando da língua(gem) para poder mediar os processos de aprendizagem.

Assumimos, assim, que é a escola o espaço privilegiado para a formação de crianças que possam, por meio das práticas escolares, (i) ler textos autênticos para realizar uma leitura responsiva e crítica; (ii) escrever textos que respondam ao interlocutor nas mais diversas situações; (iii) refletir sobre a língua nas modalidades oral e escrita, assim como em outras linguagens, levando em consideração os múltiplos efeitos de sentido. Atender a essas expectativas implica refletir sobre concepções de linguagem, língua escrita, texto, gêneros textuais, leitura, variedades linguísticas e práticas escolares capazes de atingir os objetivos descritos.

De acordo com Antunes (2003, p. 79), textos autênticos são compreendidos como aqueles em que há claramente uma função comunicativa e um objetivo interativo qualquer. Possuem autor(es), têm data de publicação, aparecem em algum suporte de comunicação social, como livros, jornais e revistas, estão afixados em nossas portas e paredes e podem, perfeitamente, ser objeto de leitura nesta fase inicial de aquisição da escrita.

De acordo com os PCN (1997), o trabalho com os gêneros textuais, nas propostas pedagógicas atuais, é considerado o eixo organizador das práticas de ensino de Língua Portuguesa:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção do discurso, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN, 1997, p. 21).

Segundo Kleiman (2007), um aspecto relevante para a seleção curricular é a função do texto na vida social do aluno. Isso implica, necessariamente, na ampliação do conjunto de textos, de modo a incluir gêneros das mais variadas esferas de realização da linguagem, tentando constantemente aproximar as práticas escolares das práticas sociais relevantes. O professor que adotar a prática social como princípio organizador do trabalho pedagógico enfrentará a complexa tarefa de identificar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade.

É válido ressaltar que a apropriação da linguagem justifica-se a partir da função que ela desempenha para a criança, uma vez que a aprendizagem decorre da necessidade e do uso real que o falante faz da língua. Por isso, quando alguém diz ou escreve algo, tem uma razão para isso.

Defendemos, portanto, nestas diretrizes que o escrever na escola aconteça por meio de textos e a partir das características básicas de emprego da língua, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. Qualquer produção de texto deve, pois, estar inserida em suas condições de produção, as quais determinam “o que escrever”, “para que”, “para quem”, “a partir de qual propósito comunicativo” e “em qual gênero”. Como afirma Sírío Possenti (2006, p. 36),

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos

com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.

Assim, o foco de interesse do ensino da língua materna, a partir de práticas significativas de leitura e escrita, ao invés de estar no processo de ensino e aprendizagem da palavra escrita em si, ou seja, no aspecto técnico, estará na relação entre o ensino e aprendizagem do código da língua escrita e seu uso nas práticas socioculturais.

Kleiman (2007, p. 6) ressalta que, em um ensino organizado a partir das práticas sociais, há a necessidade de se compreender e dominar o código linguístico (correspondência letra-som, ortografia, segmentação em palavras etc.) e, portanto, é necessário focalizar de forma sistemática conteúdos que expliquem o funcionamento da linguagem. Todavia, alerta a autora, “o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino”. Defendemos assim uma concepção de saber linguístico vinculada ao uso da linguagem.

Nessa perspectiva, o processo de apropriação da língua(gem) pressupõe oportunizar, na escola, o acesso à diversidade de textos e de situações comunicativas de uso da linguagem, bem como a oportunidade de refletir cotidianamente sobre as características e o funcionamento da escrita por meio de atividades de linguagem que funcionem como situações-problema que desafiem os alunos a pensarem sobre a escrita e como se faz para ler e escrever.

Sob este ponto de vista, situações significativas de uso da leitura, produção e reflexão sobre como é a língua, como funciona e para que serve, por exemplo, devem ser propostas ao longo de todo o processo de domínio e compreensão do sistema de escrita alfabética e ortográfica. Ao invés, por exemplo, de solicitar que escrevam palavras e frases em um contexto muito restrito e apenas palavras conhecidas limitadas a um campo fonético em estudo, pode-se solicitar textos a partir de gêneros textuais como: canções, histórias em quadrinhos, desenhos animados, bilhetes, listas, e-mails, receitas, recados, legendas de fotos, convites, regras e mesmo o reconto de histórias conhecidas dentre outros.

De acordo com Cagliari (2010), ensinar aos alunos o que é uma língua, como funciona, quais as proprie-

dades e usos que ela realmente tem nas suas modalidades oral e escrita, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida, constituem objetivos do ensino de língua materna. Uma vez problematizados desde o início da escolarização, contribuem significativamente para o processo de apropriação da língua escrita, principalmente por aqueles indivíduos, cujas famílias têm uma relação mais restrita com a escrita: “Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente” (CAGLIARI, 2010, p. 87).

Sendo assim, assumimos neste documento um trabalho de sistematização da língua escrita, porém sem esvaziá-la de sentido com atividades inadequadas, desmotivadoras e artificiais, fruto de “concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem” (Kleiman 2008, p. 16). A partir dos estudos de Kleiman (2008), é preciso tomar a língua(gem) como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, ou seja, sistematizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão aos estudantes o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

Cagliari (2010, p. 107) aponta a preocupação excessiva da escola com o ensino da ortografia e argumenta que “o controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa”. Segundo o autor, as crianças não precisam saber gramática ou dominar o código da língua escrita para começarem a escrever, uma vez que já dominam, e muito bem, a língua portuguesa na modalidade oral. Assim, deve-se incentivá-las a produzirem textos usando espontaneamente a língua que sabem, o que as levará a escreverem do modo que lhes parece fácil, correto e apropriado nas mais diversas situações. Conclui: “se as deixam escrever [...], seus ‘erros’ revelam hipóteses sobre possíveis usos dos sistemas de escrita e da relação letra e som” (Cagliari, 2010, p. 161), podendo ser problematizados e refletidos nas aulas de revisão de textos. O que é interessante nesse processo, segundo o autor, é apostar na capacidade das crianças de escrever e se autocorrigir, o que é um estímulo e desafio para elas em seu trabalho de elaboração textual, uma motivação verdadeira para a escrita.

Neste sentido, Possenti (2005) enfatiza que o ensino da escrita deve levar em conta as características que ela assume fora da escola e deve ser praticada, não para testar conhecimentos de grafia. A função da escola é fazer o aluno escrever corretamente segundo as normas exigidas pela língua padrão para que, gradativamente, ele consiga se apropriar dela.

Para que os alunos escrevam de forma efetiva e tenham uma escrita de qualidade, além de o trabalho escolar focar a sistematização das convenções da língua escrita, é necessário também promover, junto aos alunos, individual ou coletivamente, desde o início da escolarização, uma análise discursiva dos textos produzidos, os quais envolvem problemas específicos de estruturação do texto, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto, questões referentes ao gênero, além da coesão e coerência.

Estas Diretrizes Curriculares partem do princípio de que a escrita é aprendida e aperfeiçoada por meio de sua prática constante ao longo dos ciclos I e II. Conforme propõe Possenti (2005), a escrita e a reescrita é uma forma de dominar as regras da língua, da gramática e da textualidade. Ao invés de tentar apontar soluções mágicas para o ensino da escrita, é papel da escola concentrar-se em atividades de escritas tais como elas acontecem na sociedade. O autor exemplifica que textos de jornais e revistas passam por inúmeras revisões antes de serem publicados e sugere que a escola tenha essa mesma atitude: que a primeira versão do texto escrito do aluno seja objeto de revisão, correção, reescrita, como normalmente acontece fora da escola.

As atividades de escrita e reescrita podem ser feitas coletivamente com os alunos, todos como revisores, considerando os padrões ortográficos e outras questões que se queira destacar tais como: segmentação, pontuação, paragrafação, coesão, estrutura textual, características do gênero. Estas atividades, quando realizadas frequentemente, alteram ao longo dos anos as ‘habilidades’ de escrita, de leitura e de revisão de textos. Por isso, a prática da revisão e da reescrita de textos (coletiva ou individualmente) realizada frequentemente desde o primeiro ano do ensino fundamental, com maior ou menor mediação do professor, permitirá a apropriação de procedimentos e atitudes de autor – habilidades como a de exercer sobre suas produções

e interpretações uma tarefa de monitoramento e controle constante.

Para saber mais:

Ver o fascículo publicado pelo CEFIEL/UNICAMP **“Aprender a escrever “(re)escrevendo”** do autor Sírio Possenti (2005). Este fascículo defende a tese de que se aprende a escrever “(re)escrevendo”, essas duas práticas, escrever e, em seguida, reescrever, rasurar, alterar, editar são práticas do processo de apropriação da linguagem escrita.

http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=12

No que se refere ao trabalho com a leitura nos anos iniciais, nas escolas da Rede Municipal de Campinas, visamos que nossos alunos realizem leituras que vão além de decifrar ou decodificar, uma vez que ler é uma prática social compreendida como um processo de interlocução como outras atividades de linguagem, só que à distância, mediada pela palavra escrita. Assim como o texto oral, o texto escrito é produto de uma intencionalidade, em que o autor se dirige a alguém para expressar alguma intenção: informar, persuadir, influenciar, divertir, relatar, instruir, dentre tantas outras. Portanto, ler implica necessariamente em compreensão, como afirma Cafiero (2010, p. 86) na coleção Explorando o Ensino – Língua Portuguesa:

Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiência e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, por que ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo na sua vida.

Dessa forma, práticas escolares de leitura que propõem atividades de ligar, completar, sublinhar, circular, preencher e localizar informações explícitas, dentre outras, já não são suficientes para dar conta de um processo muito mais complexo, que impõe ao leitor um trabalho que exige “idas e voltas” no universo textual na busca do significado e do entendimento do texto. Tais práticas são insuficientes, pois não possibilitam os alunos a exercerem os seus direi-

tos de leitores e, assim, por exemplo, fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, ler criticamente assim como fazer relações entre os textos. É necessário, pois, fazer com que as crianças leiam textos para atribuir-lhes sentido por meio de práticas significativas de leitura, e o texto, conseqüentemente, não seja um mero detonador e pretexto para exercícios mecânicos de treino da língua escrita.

Rojo (2009) analisa os dados do relatório PISA 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, e mostra que os brasileiros foram os que obtiveram os piores índices nas capacidades de leitura:

A maior parte dos jovens avaliados (65%) mal conseguem localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido, construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos da experiência pessoal (p. 32).

Enfatizamos que ler atribuindo sentidos ao texto é possível, mesmo quando ainda a criança não lê por si própria, mas por meio da leitura e mediação do professor. Para tanto, ela deve ser levada a experimentar diferentes modos de ler, a partir de diferentes propósitos, conforme os conhecimentos de leitura que tenha.

Para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes, o professor deve planejar tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução pela criança. Para Kleiman (2008), é na realização da tarefa, a partir de objetivos definidos e, principalmente na interação com o professor, como mediador do processo de aprendizado da leitura e enquanto leitor proficiente, que se dá o processo de compreensão do texto pela criança, na medida em que ele propicia atividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo.

Nesta perspectiva, a criança construirá seu próprio saber sobre texto e leitura e assim se constituirá como leitora, mediante um processo de postulação de tarefas, exequíveis, plausíveis e significativas, segundo objetivos pré-definidos, e progressivamente mais complexas e independentes que cumulativamente

contribuam para o seu aprendizado. Neste processo, é fundamental criar um contexto de aprendizagem mediante a interação em que possibilite ao “aluno conhecer a natureza da tarefa e estar plenamente convencido de sua importância e relevância.

Tendo portanto como finalidade promover a formação de leitores, a escola deve criar (quando ainda não existem) e ampliar (quando já existem) programas de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, desenvolver ações que envolvam intercâmbio com os familiares e incentivo para o uso dos espaços e recursos disponíveis na comunidade e/ou na cidade, tais como: biblioteca escolar, bibliotecas públicas, bancas de revistas, “*lan houses*”, livrarias, museus e outros constituindo uma ampla rede de leitores que se estenda para além dos muros da escola.

As propostas para o ensino da língua materna nas escolas enfatizam a necessidade da leitura realizada pelo professor todos os dias, a partir de materiais diversos (textos literários, jornais, revistas, entre outros) para a formação de seus alunos enquanto leitores. O professor precisa estar atento à qualidade dos textos selecionados, evitando as versões adaptadas que acabam simplificando o conteúdo e a linguagem do texto. Além disso, é válido apresentar aos alunos o suporte no qual o texto foi impresso, por exemplo, se for uma notícia, levar todos os cadernos do jornal para que os alunos tenham contato com esse portador, o mesmo deve acontecer para revistas e livros literários.

Para saber mais:

Ler e escrever – Guia de planejamento e orientações didáticas professor alfabetizador 2º ano. Secretaria de educação, São Paulo.

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco disponibiliza livros temáticos, guias didáticos e programas de vídeo com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação docente. Disponível no site: <http://www.ceelufpe.com.br/>

Nota-se que os alunos que ainda não leem convencionalmente são grandemente beneficiados pela leitura realizada pelo professor em sala de aula. Cagliari (2010, p. 137) explica que a leitura pode ser ouvida, vista ou falada e observa que a leitura ouvida é o primeiro contato da criança com os textos:

Ouvir histórias é uma forma de ler. A diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura está em que a fala é produzida espontaneamente ao passo que a leitura é baseada num texto escrito que tem características próprias, diferentes da fala espontânea [...] Muito do que se ouve na televisão e no rádio são leituras. Uma criança que é muito exposta a essas manifestações tem grandes vantagens na escola sobre aquelas crianças que não tem a mesma chance na vida. Ouvir uma leitura equivale a ler com os olhos, a única diferença reside no canal pelo qual a leitura é conduzida do texto ao cérebro.

Nestas práticas, o professor torna-se o modelo por excelência de leitura para o aluno despertando-lhe o interesse, o gosto e o prazer pelo livro e ainda passando-lhe estratégias, procedimentos e conhecimentos de leitura fundamentais para a formação do leitor.

Em muitos casos, a escola é o primeiro ou o único lugar onde os alunos terão a chance de vivenciarem suas experiências com leitura de textos da esfera literária, jornalística e científica.

Para saber mais:
Ver fascículo publicado pelo CEFIEL/UNICAMP **“Meus alunos não gostam de ler”** da autora Marisa Lajolo. Este fascículo desenvolve aspectos da teoria e da história da leitura escolar brasileira apontando propostas de textos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula para os anos iniciais do ensino fundamental.
http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=9

Gêneros textuais para organização do trabalho pedagógico

Para que os alunos possam ampliar os conhecimentos sobre a organização textual, recursos linguísticos, apresentação gráfica e função social, estão elencados, no quadro a seguir, alguns gêneros textuais de diferentes esferas sociais para estudos sistematizados ao longo dos anos iniciais. Isto não significa que esses mesmos gêneros não possam ser apreciados ou lidos em outros anos dos ciclos, já que, a cada nova interação com um certo gênero, surgem novas explorações e descobertas. Além disso, os gêneros que não foram elencados como objeto de estudo sistematizado também devem circular na escola para busca de informação, apreciação, comunicação, entretenimento entre outros propósitos sociais.

1º Ano	Tradição Oral (cantiga, trava-língua, parlenda, adivinha). Cotidiana (aviso, bilhete, convite, legenda de foto, lista). Literária (poema, conto de fada, conto de assombramento, conto acumulativo).
2º Ano	Cotidiana (lista, carta e textos instrucionais: receita, regra de jogo). Divulgação científica (ficha técnica, verbetes: de curiosidade, de dicionário, de enciclopédia infantil). Literária (poema, fábula e contos: populares, de fada, de assombramento,).

3º Ano	Jornalística (manchete, notícia). Cotidiana (diário e textos de entretenimento: história em quadrinhos, tirinhas). Literária (poema, narrativas de aventura, contos, canção).
4º Ano	Jornalística (manchete, notícia, reportagem, charge, cartum, telejornal). Divulgação científica (verbetes de enciclopédia infantil, artigo de divulgação científica para crianças, notícia de popularização da ciência, relato de pesquisa). Literária (“hai-kai”, poema concreto, literatura de cordel, canção).
5º Ano	Publicitária (propaganda institucional e comercial, anúncio, panfleto, outdoor e slogan). Cidadania (Estatuto e leis, debate, carta do leitor, carta de reclamação e de solicitação). Literária (texto teatral, narrativa fantástica, lenda, conto maravilhoso e de terror).

Relato do projeto elaborado pelos professores da EMEF MARIA LUIZA POMPEO DE CAMARGO

SACOLA DE LEITURA

Em 2010, fizemos uma ampla pesquisa em nossa escola a fim de caracterizarmos a comunidade e conhecermos, fora da escola, em quais condições de acesso à leitura as nossas crianças vivem. Verificamos que os alunos têm poucas oportunidades de contato com suportes diferenciados de textos em casa, como livros, revistas e jornais. Quando têm acesso, não há, na rotina familiar, momentos de leitura compartilhada entre pais e filhos.

Consideramos que a prática mais constante de leitura no ambiente familiar interfere positivamente na formação dos nossos alunos leitores. Portanto, desde 2010, temos o projeto Sacola de Leitura com os Ciclos I e II com o objetivo da apropriação de uma prática de leitura valorizada pela sociedade dentro das famílias dos nossos alunos.

Cada sala de aula recebe uma sacola de tecido, que foi decorada pelos próprios alunos, na qual inserimos livros de literatura infantil, gibis, revistas e jornais previamente selecionados pela professora responsável pela biblioteca, de possível interesse da família. A cada semana, um aluno recebe esta sacola e a leva para casa, junto com uma carta da escola que explica o objetivo do projeto e solicita apoio da família, orientando-a sobre como organizar momentos de leitura junto com os filhos. Na semana seguinte, o aluno escolhe um material da sacola que tenha lido com a família e gostado mais para apresentá-lo à classe.

Observamos, ao longo do desenvolvimento do projeto, que conseguimos envolver muitas famílias na proposta de leitura com os filhos no ambiente familiar. Percebemos também que as crianças demonstraram muito interesse em levar a sacola para casa. Sendo assim, incorporamos esta ação de 1º ao 5º ano no nosso Projeto Pedagógico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para se colocar em prática os objetivos listados adiante, recomendamos que é necessário também o professor elaborar, e explicitar em seu plano de ensino, uma rotina de trabalho semanal, que promova sistematicamente: práticas de leitura (voltadas para a apreciação da qualidade literária dos textos e também para o estudo do texto a partir de seus diferentes suportes), práticas de produção de textos, práticas de revisão e reescrita de textos e práticas de análise e reflexão sobre a língua (sistematização dos aspectos relativos às convenções da escrita). Tendo em vista garantir a aprendizagem plena dos alunos, ressaltamos a importância da organização do trabalho pedagógico, conforme aponta o texto: “Formas de organização do trabalho pedagógico” neste documento.

Assim, para que todos os alunos se tornem leitores e escritores, que dominem a língua a partir de práticas efetivas, significativas e contextualizadas, as escolas municipais de ensino fundamental de Campinas deverão organizar o trabalho pedagógico, buscando sempre recordar e aprofundar o que já foi aprendido. Para tal, definem-se, para os ciclos I e II, os seguintes objetivos de aprendizagem, que se orientam em torno dos usos da linguagem oral (fala e escuta), da lingua-

gem escrita (leitura e produção de textos) e também em torno da análise e reflexão sobre a língua.

OBJETIVOS¹⁵ GERAIS PARA O CICLO I

Ao final do ciclo I, os alunos devem ser capazes de:

- Relatar acontecimentos de acordo com a ordenação espaço-temporal, formular e responder perguntas pertinentes ao assunto, emitir opiniões sobre os temas estudados, respeitar opiniões e variedades linguísticas, envolvendo-se em situações de comunicação, por meio de diferentes linguagens (oral, gestual, gráfica, entre outras).
- Compreender e respeitar as variedades linguísticas e, ao mesmo tempo, apropriar-se gradativamente dos

¹⁵ Os objetivos de aprendizagem dos anos iniciais foram elaborados a partir da leitura e análise dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o EF e EJA anos finais (2010); Proposições Curriculares – EF Rede Municipal de Belo Horizonte (2009); Orientações Curriculares e Proposição de expectativas de aprendizagem para o EF – Ciclo I – primeiro ao quinto ano Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (2007); material do Programa Ler e Escrever e os livros didáticos distribuídos pelo PNLD; Matriz da Prova Brasil, Matriz da Provinha Brasil e relatórios da Prova Campinas.

modos mais formais de uso da linguagem, de acordo com as situações de comunicação e os interlocutores.

- Apreciar textos literários para fruição e textos não literários para mobilização de novos conhecimentos, a partir da leitura realizada diariamente pelo professor.
- Ler, manusear e produzir textos autênticos de diferentes portadores e gêneros (literários e não literários) bem como participar de situações diversificadas de leitura e de escrita de acordo com os propósitos sociais que caracterizam essas práticas.
- Realizar leituras de forma autônoma de diferentes gêneros textuais apoiando-se em conhecimento sobre: tema do texto, características do seu portador, gênero textual e sistema de escrita.
- Ler textos identificando o tema e as informações principais, com apoio nos conhecimentos sobre: assunto, características do portador, gênero textual e sistema de escrita.
- Ler textos sobre os temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento (enciclopédia, informações veiculadas pela internet, revistas, jornais, entre outros) com a finalidade de estudo mediada pelo professor.
- Posicionar-se progressivamente como leitor: fazer antecipações quando lê, formular interpretações e verificar sua validade, perguntar o que não sabe, questionar as intenções do texto, emitir opinião sobre o assunto lido, relacionar o texto lido com outros textos e experiências.
- Ler em voz alta com gradativa fluência e expressividade.
- Posicionar-se progressivamente como escritor: planejar a escrita, considerando a função social do texto, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos, relendo para aperfeiçoar a escrita, tanto do ponto de vista textual quanto de suas convenções, podendo solicitar ajuda quando preciso.
- Apropriar-se do sistema alfabético-ortográfico da escrita em Língua Portuguesa nas produções de textos escritos.
- Produzir textos contextualizados de comunicação real, tendo em vista situações de circulação ou pu-

blicação dos escritos que justifiquem a necessidade da escrita convencional e da adequada apresentação final dos textos.

- Apropriar-se de convenções como orientação, alinhamento da escrita, legibilidade da grafia, função dos espaços em branco.
- Escrever textos, utilizando progressivamente convenções da escrita, tais como: ortografia e pontuação e paragrafação para organizar o texto.
- Revisar e reescrever textos próprios e de outros, em conjunto com os colegas ou com o professor, adequando-os progressivamente à linguagem escrita e considerando os objetivos comunicativos, o tema, o interlocutor e o gênero.

Objetivos Específicos

1º ano

No primeiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Relatar acontecimentos, expor e emitir comentários sobre os temas estudados, formular e responder perguntas, respeitar as variedades linguísticas, envolvendo-se em situações de comunicação por meio de diferentes linguagens (oral, gestual, gráfica, entre outras).
- Recontar histórias conhecidas, recuperando características da linguagem escrita do texto fonte.
- Apreciar textos literários para fruição e textos não literários para mobilização de novos conhecimentos, a partir da leitura realizada diariamente pelo professor.
- Interagir com materiais de diferentes portadores e gêneros textuais, experimentando diferentes modos de ler a partir do uso das estratégias de leitura para compreensão, apreciação e para interação com o texto.
- Ler textos dominando a natureza alfabética do sistema de escrita, associando letras (grafemas) a sons (fonemas), com a mediação do professor.
- Produzir uma escrita de acordo com o sistema alfabético de escrita, isto é, associando letras (grafemas) a sons (fonemas), sem exigência da escrita ortográfica.

- Escrever textos de autoria com mediação do professor ou individualmente.
- Escrever versões de textos conhecidos, com mediação do professor, mantendo as ideias principais e algumas características da linguagem escrita dos gêneros textuais trabalhados no ano.
- Produzir, revisar e reescrever textos coletivamente, com mediação do professor, adequando-os progressivamente à linguagem escrita.

2º ano

No segundo ano, os alunos devem ser capazes de:

- Relatar acontecimentos de acordo com a ordenação espaço-temporal, formular e responder perguntas pertinentes ao assunto, expor e emitir comentários sobre os temas estudados, respeitar opiniões e variedades linguísticas, envolvendo-se em situações de comunicação, por meio de diferentes linguagens (oral, gestual, gráfica, entre outras).
- Recontar histórias conhecidas, recuperando características da linguagem escrita do texto fonte.
- Apreciar textos literários para fruição e textos não literários para mobilização de novos conhecimentos, a partir da leitura realizada diariamente pelo professor.
- Ler textos de diferentes portadores, gêneros e tipos de letras, experimentando modos de ler a partir do uso das estratégias de leitura para compreensão, apreciação e para interação com o texto.
- Ler, com autonomia e/ou com mediação, textos para estudo dos temas das diferentes áreas do conhecimento, identificando as ideias centrais do texto e informações, com apoio nos conhecimentos sobre: assunto, características do seu portador, gênero textual e sistema de escrita, desenvolvendo-se assim como leitor.
- Ler em voz alta com gradativa fluência e expressividade.
- Apropriar-se de convenções como orientação, alinhamento da escrita, legibilidade da grafia, função dos espaços em branco.

- Escrever textos de acordo com o sistema alfabético de escrita, utilizando progressivamente as convenções da escrita, tais como: ortografia, segmentação do texto em palavras, delimitação das frases (uso da maiúscula inicial e ponto), alinhamento e legibilidade da escrita.
- Produzir textos de autoria, com mediação do professor ou individualmente, considerando os objetivos comunicativos, o tema, o interlocutor e buscando utilizar alguns recursos da linguagem escrita e marcas características dos gêneros textuais.
- Escrever versões de textos conhecidos, coletivamente ou em dupla, mantendo as ideias principais e características da linguagem escrita dos gêneros estudados no ano.
- Produzir, revisar e reescrever textos, em conjunto com os colegas ou com o professor, adequando-os progressivamente à linguagem escrita e considerando os objetivos comunicativos, o tema, o interlocutor e o gênero.

3º ano

No terceiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Relatar acontecimentos de acordo com a ordenação espaço-temporal, formular e responder perguntas pertinentes ao assunto, emitir opiniões sobre os temas estudados, respeitar outras opiniões e variedades linguísticas, envolvendo-se em situações de comunicação, por meio de diferentes linguagens (oral, gestual, gráfica, entre outras).
- Recontar informações e histórias conhecidas recuperando características da linguagem escrita do texto fonte e apropriando-se gradativamente dos modos mais formais de uso da linguagem, de acordo com a situação de comunicação e os interlocutores.
- Apreciar textos literários para fruição e textos não literários para mobilização de novos conhecimentos, a partir da leitura realizada diariamente pelo professor.
- Ler textos de diferentes portadores, de gêneros literários e não literários, utilizando as estratégias de leitura para compreensão, apreciação e para interação com o texto.

- Ler, com autonomia e com mediação, textos para estudo dos temas das diferentes áreas do conhecimento para: identificar as informações e as ideias centrais do texto, relacioná-las com outros textos e experiência, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, desenvolvendo-se, dessa forma, como leitor.
- Ler em voz alta com gradativa fluência e expressividade.
- Escrever textos, utilizando progressivamente convenções da escrita, tais como: ortografia, pontuação e paragrafação para organizar o texto.
- Produzir textos de autoria, com marcas características dos gêneros textuais, desenvolvendo gradativamente procedimentos de escritor.
- Escrever versões de textos conhecidos, coletivamente, em dupla e individualmente, mantendo as ideias principais e características da linguagem escrita dos gêneros estudados.
- Revisar e reescrever textos próprios e de outros, em conjunto com os colegas ou com o professor, adequando-os progressivamente à linguagem escrita e considerando os objetivos comunicativos, o tema, o interlocutor e o gênero.

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO II

Ao final do Ciclo II, os alunos devem ser capazes de:

- Participar de situações de comunicação oral por meio de diversas linguagens (oral, gestual, gráfica entre outras), em diferentes situações discursivas, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, justificando suas respostas, compreendendo explicações, manifestando e acolhendo opiniões, argumentando e contra argumentando.
- Compreender e respeitar as variedades linguísticas, diferenciando-as em relação à forma padrão, e adequar a linguagem de acordo com as situações de comunicação e os interlocutores.
- Apreciar textos literários para fruição e textos não literários para mobilização de novos conhecimentos, a partir da leitura realizada diariamente pelo professor e pelos próprios alunos.
- Ler e produzir textos autênticos de diferentes portadores e gêneros (literários e não literários) bem como participar de situações diversificadas de leitura e de escrita com diferentes propósitos sociais que caracterizam essas práticas.
- Selecionar textos de acordo com os propósitos de sua leitura, percebendo a natureza de seu conteúdo e utilizando a modalidade de leitura mais adequada.
- Ler textos identificando o tema, ideias centrais, informações explícitas e inferindo informações implícitas, com apoio nos conhecimentos sobre assunto, características do portador, gênero textual e autor.
- Ler, com autonomia, textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo relações com outros textos e conhecimentos, pedindo ajuda, quando necessário, aos colegas e ao professor, para superar dificuldades de compreensão e/ou realizar pesquisas para esclarecer suas dúvidas.
- Posicionar-se como leitor: ler a partir de conhecimentos prévios, fazer antecipações sobre o texto, selecionar informações, fazer inferências, formular interpretações, verificar sua validade, identificar ideias centrais e intenções do texto, perguntar o que não sabe e emitir opinião sobre o texto lido.
- Ler em voz alta com fluência e expressividade.
- Posicionar-se como escritor: planejar a escrita, considerando a função social do texto, o interlocutor, o portador e as características do gênero e fazer rascunhos, relendo o texto para aperfeiçoar a escrita, tanto do ponto de vista textual quanto de suas convenções, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar os próprios textos e opinar a respeito.
- Apropriar-se do sistema alfabético-ortográfico da Língua Portuguesa em produções de textos contextualizadas de comunicação real, tendo em vista situações de circulação ou publicação dos escritos e buscando escrever textos coerentes e coesos por meio do uso de elementos coesivos próprios da escrita.

- Escrever apropriando-se gradativamente das convenções da escrita: ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal, pontuação e paragrafação.
- Revisar seu próprio texto e de outros, individualmente e/ou em conjunto com os colegas, assumindo o ponto de vista do leitor: evitar repetições desnecessárias, ambiguidades, articular partes dos textos, buscar coesão e coerência textual.

Objetivos Específicos

4º ano

No quarto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Desempenhar adequadamente o papel de locutor e de interlocutor, procurando adequar estilo de linguagem (formal e informal), de acordo com as situações de comunicação orais ou escritas, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, justificando suas respostas, compreendendo explicações, manifestando e acolhendo opiniões.
- Contar e recontar histórias, notícias, fatos decorrentes do cotidiano, preocupando-se com a ordenação espaço-temporal, com a clareza da exposição e com a variedade linguística adequada.
- Apreciar textos literários para fruição e textos não literários para mobilização de novos conhecimentos, a partir da leitura realizada diariamente pelo professor e pelos próprios alunos.
- Ler de forma silenciosa atribuindo sentidos ao que foi lido, identificando os aspectos textuais, atentando-se para diferentes objetivos: apreciação estética, curiosidade, entretenimento, estudo, pesquisa e busca de informações.
- Ler identificando informações explícitas e inferindo progressivamente informações implícitas, com apoio nos conhecimentos sobre assunto, características do portador, gênero e autor.
- Mobilizar progressivamente procedimentos de leitor: fazer antecipações sobre o texto, selecionar informações, fazer inferências, formular interpretações, verificar a sua validade, identificar as ideias centrais, perguntar o que não sabe, buscando emitir opiniões.

- Ler em voz alta com fluência e expressividade em situações que justifiquem essa prática.
- Escrever, apropriando-se gradativamente das características e das convenções da linguagem escrita: coerência, coesão, pontuação e paragrafação, concordância verbal e nominal, ortografia, acentuação, e fazendo uso do dicionário e de outras fontes escritas para solucionar dúvidas em relação à grafia e/ou significação das palavras.
- Produzir textos de autoria, posicionando-se como escritor (planejando o que vai escrever, para quem e para quem se escreve, de acordo com a intenção comunicativa), e com marcas características dos gêneros textuais estudados no ano.

- Escrever novas versões, coletivamente, em dupla e individualmente, a partir de textos conhecidos, mantendo as ideias principais e características da linguagem escrita dos gêneros ou transpondo-as para outros gêneros, tais como resumo, esquema, entre outros.
- Revisar e reescrever textos próprios e de outros, em conjunto com os colegas, com o professor ou individualmente, adequando-os progressivamente à linguagem escrita e considerando os objetivos comunicativos, o tema, o interlocutor e o gênero.

5º ano

No quinto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Desempenhar adequadamente o papel de locutor e de interlocutor, adequar o estilo de linguagem (formal e informal), de acordo com as situações de comunicação, argumentar e contra argumentar, respeitando as diferentes opiniões.
- Contar e recontar histórias, notícias, fatos, respeitando a ordenação espaço-temporal, contextualizando temas estudados e estabelecendo progressivamente as relações entre diferentes informações e opiniões.
- Apreciar textos literários para fruição e textos não literários para mobilização de novos conhecimentos, a partir da leitura realizada diariamente pelo professor e pelos próprios alunos.

- Ler de forma silenciosa atribuindo sentidos ao que foi lido, identificando os aspectos textuais e identificando diferentes objetivos: apreciação estética, curiosidade, entretenimento, estudo, pesquisa e busca de informações.
- Ler textos identificando ideias centrais, informações explícitas e inferindo informações implícitas, com apoio nos conhecimentos sobre assunto, características do portador, gênero e autor.
- Mobilizar procedimentos de leitor: fazer antecipações sobre o texto, selecionar informações, fazer inferências, formular interpretações, checar a sua validade, perguntar o que não sabe, identificar as ideias centrais e as intenções do texto e emitir opiniões sobre o texto lido.
- Escrever, apropriando-se gradativamente das características e das convenções da linguagem escrita: coerência, coesão, pontuação e paragrafação, concordância verbal e nominal, ortografia, acentuação, e

fazendo uso do dicionário e de outras fontes escritas para solucionar dúvidas em relação à grafia e/ou significação das palavras.

- Produzir textos de autoria, posicionando-se como escritor (planejando o que vai escrever, para quê e para quem se escreve, de acordo com a intenção comunicativa), e produzindo textos com marcas características dos gêneros textuais estudados no ano.
- Escrever novas versões, coletivamente, em dupla e individualmente, a partir de textos conhecidos, mantendo as ideias principais e características da linguagem escrita dos gêneros ou transpondo-as para outros gêneros, tais como resumo, esquema, entre outros.
- Revisar e reescrever textos próprios e de outros, em conjunto com os colegas, com o professor ou individualmente, adequando-os progressivamente à linguagem escrita e considerando os objetivos comunicativos, o tema, o interlocutor e o gênero.

HISTÓRIA, GEOGRAFIA E CIÊNCIAS

IDENTIDADE: RELAÇÕES SOCIAIS COM A NATUREZA

Após encenarem porque a água congela, as crianças brincavam no parque. Uma garotinha, abraçada à professora, não queria brincar:

– Vá brincar! Olha que dia bonito para brincar no parque! – insistia a professora.

Ainda abraçada, a menina respondeu prontamente:

– Não posso. Eu sou uma molécula de água.

E a professora acrescentou:

– Mas hoje está calor! As moléculas se separam...

Decidida, a criança concluiu:

– Mas eu sou uma molécula de gelo!

(Episódio extraído dos registros pessoais da Professora Danielle Smith, ano 2007, da EMEF Júlio de Mesquita Filho).

A leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 91).

HISTÓRIA, GEOGRAFIA E CIÊNCIAS

IDENTIDADE: RELAÇÕES SOCIAIS COM A NATUREZA

Introdução

A organização curricular, ora apresentada, tem como objetivo nortear a prática docente, bem como as aprendizagens dos alunos no sentido de ressignificar a cultura escolar e sua função social. Está fundamentada na concepção de que todas as áreas do conhecimento contribuem para o processo de apropriação e uso da leitura e da produção textual escrita nas diversas esferas sociais.

A leitura, “na qualidade de instrumento, pertence a todas as disciplinas [...] Na qualidade de objetivo, envolve a formação de atitudes – a valorização da prática e a transmissão de valores” (KLEIMAN, 1999, p. 44). Em todos os componentes curriculares, os alunos desenvolvem procedimentos de leitura, em que leem por prazer, para estudar, buscar e selecionar informações, seguir instruções, para solucionar problemas e levantar hipóteses sobre os fenômenos estudados.

O professor tem dois grandes desafios: pensar a escola como instância de formação cultural, que representa experiências, criações e recriações ligadas ao homem e ver as crianças como sujeitos de cultura e história, com capacidade e curiosidade de buscar soluções para problemas e obstáculos encontrados em seu cotidiano.

Dessa forma, a curiosidade infantil pode ser considerada uma aliada no processo de aprendizagem. Impulsionada pela busca de respostas aos seus questionamentos, a criança é despertada para o desejo de investigar seu cotidiano, buscando explicações para o que vê, ouve e sente. Ao entrar em seu cotidiano, a escola possibilita ao aluno compartilhar conhecimentos, estabelecer relações de aprendizagem com seus pares, compreender e respeitar valores e atitudes e, com isso, reelaborar sua bagagem cultural. É necessário que o aluno tenha autonomia para estudar e trabalhar em colaboração com seus pares, articulando sua realidade com os conhecimentos científicos para compreender o mundo e suas transformações.

Neste sentido, a aproximação aos questionamentos da criança possibilita o encontro da linguagem com a percepção do mundo numa significativa compreensão de tempos, espaços e ambientes. Sobre essa relação texto-contexto no ato de ler, Paulo Freire relata:

[...] que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se pretendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1991, p. 09).

Corsino (2007) ressalta a importância do trabalho pedagógico, nos ciclos I e II, em articular as Ciências, as noções Lógico-Matemáticas e as Linguagens a partir do estudo, comparação, investigação, reflexão crítica sobre grupos humanos e o lugar onde habitam, transformações, suas consequências e formas de intervir sobre a realidade, sobre relações entre os seres humanos, outros seres vivos e tecnologias, para que assim os alunos possam fazer uma leitura com maior propriedade do mundo.

Sem ignorar as especificidades dos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências, entendemos que, para o trabalho pedagógico de primeiro ao quinto ano, é necessária a articulação entre estes e os demais componentes – Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Arte e Educação Física. Conforme discute Guedes-Pinto et al (2008, p. 27):

[...] como professores(as) das séries iniciais, cabe-nos trabalhar com várias áreas do conhecimento: Geografia, História, Matemática, Ciências, e Língua Portuguesa [...] com atividades, com pesquisas, com trabalhos individuais ou em grupo, de todas essas disciplinas. Junto a isso, esses conhecimentos estão necessariamente articulados a atividades de leitura e de escrita, pois são ensinados, apropriados e elaborados pelas crianças através da linguagem.

Tal articulação apoia-se na perspectiva de que qualquer temática permite apreender a totalidade, em uma relação que caminha da parte para o todo e vice-versa, num movimento de vaivém que permite ao professor trabalhar, dentro de cada assunto, as contradições, as semelhanças e as diferenças. “Esse procedimento favorece a formação de estudantes com pensamento crítico e analítico, estimulando o raciocínio a partir de diferentes referenciais ligados a todas as áreas do conhecimento” (SÃO PAULO, 2007, p. 35). Para tanto, deve-se assegurar um trabalho interdisciplinar que não pode deixar de olhar para os fundamentos centrais de cada componente curricular.

Em relação ao ensino de História, numa abordagem da História Integrada, a relação entre a memória, a seleção de conteúdos, o tempo, a história regional, nacional e global e os movimentos sociais, contextualizados, devem nortear o trabalho na construção de um processo de aprendizagem em que o aluno se perceba como sujeito da História. Esta abordagem, de acordo com o que já está posto no texto dos anos finais, tem como meta, contar uma história do Brasil menos superficial, em que, por exemplo, as conexões com os acontecimentos mundiais sejam estabelecidas, tornando-a mais rica, cheia de idas e vindas, num processo em que o Brasil não poderia ficar isolado. Numa perspectiva crítica, a história possibilita tecer ligações não apenas entre os componentes da própria área de conhecimento, mas também entre as várias áreas. Assim, é possível enxergar o Brasil como produção de determinada ordem social, política e econômica, que, como sabemos, é historicamente datada, não apenas numa perspectiva eurocêntrica (ou seja, exclusivamente do ponto de vista da História Europeia), mas também levando em conta a História Indígena e Africana.

Por sua vez, o ensino da Geografia remete à importância de se explorar diferentes ambientes, tanto o natural quanto o transformado pela ação humana, com ênfase no trinômio Homem, Espaço e Tempo. Por meio de uma concepção crítica e humanista, o estudo deste componente deve estar centrado no homem, considerando os usos e as funções de seus conhecimentos para vida social. Assim, partindo da noção da dialética, busca-se compreender o espaço geográfico como resultado das formações sociais, políticas e econômicas em virtude das quais os grupos e as diversas culturas se organizam.

Quanto ao ensino de Ciências, este precisa mediar o desejo de conhecer, de dialogar, de interagir em grupo e de explorar, de maneira empolgante e dinâmica, a curiosidade natural das crianças. Trata-se de uma concepção que visa familiarizar o estudante com a pesquisa, orientando-o para a investigação de fenômenos e temas que evidenciam a utilidade da ciência para o bem estar social e seu sentido para a formação de cidadãos (MEC, 2010). Nesta Diretriz, tal investigação relaciona-se aos seguintes assuntos: interação dos seres vivos entre si e com o ambiente, alimentação, corpo humano e astronomia.

Ao romper as barreiras entre o conhecimento científico e o senso comum, a interdisciplinaridade possibilita ao aluno elaborar hipóteses, refletir sobre o conhecimento da realidade e desvendar mitos, ampliando, enfim, o sentido cultural e científico dos seus saberes. É nesse ponto que cada componente curricular, não perdendo sua especificidade, possibilita aos alunos observarem um mesmo objeto de estudo, sob olhares e perspectivas diferentes.

Partindo de um tema, uma pergunta de interesse da turma, uma ação social, um conteúdo ou uma observação vinculada à realidade, terá significado para o aluno formular hipóteses e questionar sobre os diferentes modos de intervir no ambiente do seu cotidiano, além de desenvolver diferentes modalidades de pesquisa a fim de analisar, inferir e interpretar as relações da sociedade com a natureza, tornando possível valorizar a memória histórica e o conhecimento de seu espaço imediato.

Modalidades de pesquisa:

- pesquisa bibliográfica: *tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde será feita a coleta dos dados, é a bibliografia especializada. Busca-se nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido. São procedimentos dessa modalidade a problematização dos temas à luz das ideias dos autores lidos, o estudo aprofundado e a produção de argumentações próprias.*
- pesquisa de campo: *caracteriza-se pela ida do pesquisador ao “campo” em que ocorrem os fenômenos que serão estudados, com o fim de coletar dados por meio de técnicas diversas, tais como a observação e a entrevista, e posterior análise e interpretação desses dados para a produção de conhecimentos.*

- pesquisa documental: *tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial, entre outros). A busca de informações sobre os fenômenos investigados é realizada por meio de análise documental.*

- pesquisa-ação: *articula a produção de conhecimentos com a ação, ou seja, por um lado investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro, realiza a conscientização dos sujeitos para o enfrentamento dessa realidade. Traz um duplo desafio: o de pesquisar e o de participar, articulando teoria e prática. Tem o propósito de compartilhar os saberes produzidos pelos diferentes sujeitos no processo de pesquisa. Os participantes deixam de ser “objetos” de estudo para serem pesquisadores, produtores de conhecimento sobre sua própria realidade. (TOZONI-REIS, 2005)*

- pesquisa experimental: *caracteriza-se pela manipulação direta das variáveis relacionadas ao objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa proporciona o estudo da relação entre causas e efeitos de um determinado fenômeno. Com a criação de situações de controle, procura-se evitar a interferência de variáveis intervenientes (SEVERINO, 2004).*

É fundamental que o professor proporcione aos alunos atividades cooperativas, em que as decisões sejam coletivas e comprometidas com os objetivos de ensino e aprendizagem e com as etapas de desenvolvimento do processo pedagógico, que permitirão aos alunos elaborar mecanismos de aprendizagem, com crescente autonomia.

É importante ressaltar que, ao se apropriar dos saberes construídos e acumulados universalmente, de forma interdisciplinar, o aluno elabora um conhecimento novo e significativo na comparação com o senso comum e sua superação. O questionamento, o argumento e a habilidade de saber fundamentar possibilitam-lhe reelaborar seu conhecimento prévio e elaborar novos conceitos. Isso fortalece o desenvolvimento da criticidade e da interação entre os sujeitos, incentivando a observação, o registro, a comparação e a investigação para a solução de problemas cotidianos.

A partir desses princípios, foram elaborados os objetivos do ensino de História, Geografia e Ciências e optou-se pela construção de uma identidade individual numa perspectiva de identidade social. Dentro de um movimento dinâmico e processual da história

da humanidade, o aluno poderá relacionar sua história de vida, seus hábitos e costumes, sua inserção no ambiente, num movimento de ir e vir com/no contexto local, regional, nacional e global.

Defende-se que o trabalho pedagógico parta das vivências do aluno para o processo de elaboração de conceitos importantes para o ensino da História, da Geografia e da Ciência integrados aos demais componentes, relacionando o tempo, o espaço, os fenômenos da natureza, a biodiversidade e o desenvolvimento humano, nas suas características, continuidades e rupturas. Nesse sentido, os alunos poderão, por exemplo, ampliar sua compreensão de tempo e espaço, correlacionando fatos atuais e fatos do passado a partir de situações que lhes são familiares na escola, na família e no bairro, confrontando esses fatos com o uso e a conservação do ambiente, o que possibilita entendê-lo como uma ampla rede de relações entre fenômenos físico-químicos e seres vivos.

Entender a cultura que lhe é familiar, refletindo e contextualizando-a de forma ampla, permite que o aluno aproxime o ensino da sua realidade e, mais adiante, problematize relações culturais, sociais e políticas. Bourdieu alerta, com propriedade, sobre a situação que pode ocorrer na instituição escolar, em que a cultura popular é desprestigiada pela interiorização da expressão cultural de um grupo, econômica ou politicamente, mais valorizada. Tal situação faz com que se perca a identidade pessoal e referências de um grupo.

O aluno deve ampliar e aprofundar seus saberes, no sentido de conhecer e reconhecer as particularidades dos objetos de ensino e a aprendizagem que envolvem os componentes curriculares. Nesse sentido, pensou-se no trabalho voltado às questões relativas à construção do conhecimento e reconhecimento do conceito de identidade social, a partir da identidade individual, em contínua formação, ampliando e aprofundando a noção de tempo e espaço, olhando para as diferenças no grupo de convívio. Evidencia-se, portanto, um trabalho com o conhecimento de si, na percepção de sujeito integrante, participante e transformador da sua realidade e do ambiente.

A temática “Identidade: relações sociais e com a natureza” propicia um trabalho pedagógico interdisciplinar que atende ao conceito de letramento proposto nesta Diretriz. Ao contemplar estudos acerca das contribuições culturais trazidas pelos diversos povos,

nos diferentes momentos históricos na construção da sociedade brasileira, é possível fomentar discussões, trabalhos e registros com as crianças sobre questões que envolvam a compreensão da realidade nos seus diferentes aspectos. De acordo com os PCN:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e muitas vezes paradoxal (1997, p. 121).

Assim, tendo em vista as diferentes possibilidades de buscar informações e refletir sobre elas no processo de elaboração do conhecimento, o aluno se surpreende ao entrar em contato com os saberes até então desconhecidos, podendo mobilizá-los nos diferentes contextos sociais em que atua. Dessa forma, ele poderá informar-se por meio de imagens, gráficos, mapas, tabelas, textos extraídos de fontes diversas; expressar-se por meio de diferentes linguagens, demonstrando uma

crescente autonomia e compreensão das interações do homem com o mundo, com decisões conscientes, integrando uma sociedade em que os conhecimentos científicos e tecnológicos são cada vez mais variados e necessários. Pensar nas possíveis explicações da organização desses conceitos para ampliar horizontes é fundamental. Assim, as crianças, a partir da percepção do espaço vivido, chegam a entendê-lo em sua totalidade.

Para tanto, faz-se necessário recorrer aos conhecimentos científicos utilizando procedimentos de pesquisa no processo de apropriação de conhecimentos e voltar o olhar para a pluralidade das histórias presente e passada, dentro do município, na sua relação com a diversidade de espaços e na ampliação de perspectivas socioculturais.

Seguem-se os objetivos de aprendizagem¹⁶ para os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências. Partindo da realidade mais próxima à criança, pretende-se que tais objetivos sejam alcançados à medida que o aluno conheça, reconheça e amplie conhecimentos sobre essa realidade, comparando-a com outros espaços, tempos, ambientes diversos e mais distantes.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO I

Ao final do ciclo I, os alunos devem ser capazes de:

- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros grupos, espaços e tempos.
- Conhecer e interagir com as diferentes tradições culturais e suas especificidades, considerando, dentre outras, as Leis 10.639/03 e 11.645/08.
- Compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado e estabelecer relações com o presente.

- Entender a ordenação temporal do cotidiano, compreendendo padrões de medida de tempo, comparando acontecimentos a partir de critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.
- Elaborar registros de informações históricas, utilizando-se da escrita, desenho, gráficos, tabelas, colagens, pinturas etc.

Objetivos Específicos

1º Ano

Ao final do primeiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer sua identidade e pertencimento a uma família e a outros grupos sociais mais próximos.
- Compreender a diversidade de organizações familiares em suas diferenças e semelhanças.

¹⁶ Os objetivos de aprendizagem foram elaborados a partir da leitura e análise dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o EF e EJA Anos Finais (2010); Orientações Curriculares e Proposição de expectativas de aprendizagem para o EF – Ciclo I – primeiro ao quinto ano Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (2007); os livros didáticos distribuídos pelo PNLD, análise de planejamentos de ensino de professores da Rede Municipal de Campinas.

- Explorar diferentes fontes históricas (documentos escritos, relatos orais, objetos pessoais e imagens).
- Comparar imagens para perceber as diferenças temporais.

2º ano

Ao final do segundo ano, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer-se como sujeitos que fazem história em seus grupos de convívio.
- Contextualizar sua história pessoal e familiar no âmbito das relações sociais da escola.
- Analisar documentos históricos e fontes de informação, tais como documentos escritos, relatos orais, objetos pessoais e imagens e reconhecer algumas de suas funções.
- Identificar permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias e da escola, estabelecendo relações entre o presente e o passado.

3º ano

Ao final do terceiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer-se como sujeitos que fazem história em seu grupo de convívio e nas relações com outros grupos sociais, desenvolvendo uma postura de cidadania.
- Reconhecer permanências, semelhanças e transformações sociais, econômicas e culturais no cotidiano das famílias, escola e seu entorno.
- Analisar documentos históricos e fontes de informação, tais como documentos escritos, relatos orais, objetos pessoais e imagens, relacionando-os com acontecimentos no tempo em seus grupos de convívio.
- Identificar permanências e transformações sociais, econômicas e culturais do entorno da escola (bairro, distrito), estabelecendo relações entre o presente e o passado.

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO II

Ao final do Ciclo II, os alunos devem ser capazes de:

- Identificar, comparar e avaliar as ações do homem em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos.
- Valorizar e respeitar o patrimônio sócio cultural, reconhecendo seus elementos constituintes.
- Utilizar diferentes registros como fontes de informação para conhecer o passado, intervir no presente e projetar o futuro.
- Analisar e registrar informações obtidas a partir de observação de locais e documentos diversos (portadores de narrativas) que contam a história de um grupo em determinado tempo.
- Compreender que a memória cultural legitima a própria identidade e pertencimento a uma comunidade, considerando, dentre outras, as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Objetivos Específicos

4º ano

Ao final do quarto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Analisar e contextualizar deslocamentos e conflitos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais, identificando as ações de cada grupo na construção de nossa história e identidade.
- Reconhecer mudanças e permanências no desenvolvimento do município a partir da organização social, econômica, política e manifestações culturais, nos diversos tempos.
- Identificar e analisar elementos culturais, do patrimônio sociocultural do município, nos diversos tempos, reconhecendo a importância dos espaços públicos, construídos no decorrer da História.
- Reconhecer diferenças e semelhanças, ascendências e descendências entre indivíduos que pertencem à sociedade local (município, estado).

5º ano

Ao final do quinto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer-se como sujeitos participantes e construtores do próprio saber em seus diversos momentos no processo histórico.
- Compreender e interpretar alguns aspectos da formação de sua identidade individual relacionados às heranças culturais e ao conhecimento dos principais acontecimentos e contribuições dos di-

versos povos, nos diferentes momentos históricos do Brasil.

- Identificar e analisar elementos culturais, do patrimônio sociocultural do município, do estado e da nação nos diversos tempos, reconhecendo a importância dos espaços públicos construídos no decorrer da História.
- Reconhecer e analisar diferenças e semelhanças, ascendências e descendências entre indivíduos que pertencem à sociedade local (município, estado), contextualizando-a na história do Brasil.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO I

Ao final do Ciclo I, os alunos devem ser capazes de:

- Conhecer a organização do lugar em que estão inseridos, identificando e avaliando as ações humanas em diferentes momentos espaciais e temporais.
- Reconhecer a linguagem cartográfica e seu uso no cotidiano.
- Identificar e descrever diferenças, semelhanças e as inter-relações entre a zona rural e a zona urbana.
- Analisar e comparar a natureza expressa no espaço vivido em relação às suas manifestações presentes em outros ambientes.
- Valorizar ações de conservação e preservação de espaços individuais, privados, públicos, coletivos, urbanos, rurais e ecológicos.
- Compreender a atual estrutura do trânsito e a mobilidade no bairro, na cidade.
- Reconhecer e valorizar os diferentes papéis sociais desempenhados por si e pelas pessoas da família, da escola, da comunidade e de outros meios em que estejam inseridos.

Objetivos Específicos

1º ano

Ao final do primeiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Conhecer a organização do lugar em que estão inseridos.
- Descrever e registrar percursos rotineiros.
- Observar imagens, mapas, dados sobre o espaço que ocupam.
- Observar, registrar e preservar a natureza presente em seus espaços de convívio.
- Reconhecer e valorizar os diferentes papéis sociais desempenhados por si e pelas pessoas da família.
- Conhecer algumas sinalizações de trânsito para compreender a mobilidade.

2º ano

Ao final do segundo ano, os alunos devem ser capazes de:

- Conhecer a diversidade de moradias e discutir aspectos humanos e sociais envolvidos.

- Explorar percursos rotineiros e identificar o próprio endereço e o da escola fazendo uso de representações cartográficas.
- Conhecer e reconhecer os espaços escolares e suas funções.
- Analisar, relacionar e comparar informações sobre o espaço geográfico que ocupam.
- Valorizar e respeitar o ambiente escolar e seus recursos humanos e preservá-lo como espaço coletivo.
- Reconhecer e valorizar os diferentes papéis sociais desempenhados por si e pelas pessoas da família, da escola, da comunidade e de outros meios em que estejam inseridos.
- Identificar e discutir a estrutura do trânsito e as sinalizações existentes no entorno da escola e sua relação com a mobilidade.

3º ano

Ao final do terceiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Identificar e avaliar as ações humanas em diferentes espaços, tempos e suas transformações.
- Utilizar recursos visuais (desenho, foto, mapa, plantas e outros) como instrumentos de análise dos diferentes espaços.
- Apropriar-se, gradativamente, dos conceitos dos pontos cardeais, como referência.
- Identificar e descrever as diferenças e semelhanças entre o modo de vida no campo e na cidade, as formas de produção em diferentes espaços, reconhecendo suas inter-relações.
- Analisar e comparar a natureza expressa no espaço vivido em relação às suas manifestações presentes em outros ambientes.
- Conhecer e valorizar diferentes atividades econômicas, suas especificidades e relações entre elas e com a natureza.
- Analisar e discutir a estrutura do trânsito e as sinalizações existentes no bairro e sua relação com a mobilidade.

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO II

Ao final do Ciclo II, os alunos devem ser capazes de:

- Conhecer a organização do espaço geográfico em que estão inseridos, identificando e relacionando as ações humanas aos diferentes momentos espaciais e temporais.
- Reconhecer o trabalho humano no processo de produção, inclusive da produção espacial e suas alterações provocadas no ambiente, destacando sua importância para o desenvolvimento socioeconômico do município e do país.
- Compreender a ação humana e consequências desta sobre a natureza, como fator significativo para a continuidade da espécie.
- Analisar, discutir e comparar a atual estrutura do trânsito e a mobilidade no bairro, na cidade e no país.
- Reconhecer a linguagem cartográfica, utilizando os pontos cardeais e colaterais no cotidiano.

Objetivos Específicos

4º ano

Ao final do quarto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Conhecer a organização do espaço geográfico e localizar o município em diferentes representações gráficas e virtuais, estabelecendo relações entre município e estado.
- Reconhecer o trabalho humano no processo de produção, sua organização no espaço e na divisão socioeconômica do município e estado.
- Apropriar-se dos conceitos dos pontos cardeais e colaterais, contextualizando-os às situações de localização e orientação.
- Identificar características “sócioespaciais” que compõem a Região Metropolitana de Campinas e o estado de São Paulo.

- Reconhecer a ação humana sobre o ambiente em que vive como fator de consequências positivas e negativas.
- Analisar o trabalho humano no processo de produção, sua organização no espaço e sua contribuição para o desenvolvimento socioeconômico do município e do estado.
- Analisar e discutir a estrutura do trânsito e as sinalizações existentes no município e sua relação com a mobilidade.

5º ano

Ao final do quinto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Analisar a organização do espaço geográfico, local,

regional e global, relacionando municípios, estados e países.

- Utilizar a linguagem cartográfica, contextualizando-a às situações de localização e orientação.
- Analisar as diferenças espaciais da natureza e da sociedade nas diferentes regiões do planeta.
- Compreender causas e efeitos das transformações naturais e sociais ocorridas em nosso planeta.
- Analisar o trabalho humano no processo de produção, sua organização no espaço e sua contribuição para o desenvolvimento socioeconômico do país.
- Discutir as responsabilidades sociais que envolvem o conceito de trânsito seguro e mobilidade.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO I

Ao final do ciclo I, os alunos devem ser capazes de:

- Conhecer e respeitar as peculiaridades do corpo humano (gênero, biótipo).
- Apropriar-se de conhecimentos sobre o corpo humano, identificando semelhanças e diferenças por meio de observações e dos sentidos.
- Compreender as transformações do ciclo vital do corpo humano, organizando e registrando informações sobre as diferentes fases da vida.
- Valorizar o cuidado com o corpo, os hábitos de higiene e a boa alimentação, relacionando-os às condições sociais, que são ou não asseguradas à sua comunidade.
- Identificar as características do ser humano, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças entre o homem e os outros seres vivos.
- Compreender a diversidade da vida e adotar atitudes de preservação de todas as espécies.

- Organizar e registrar características dos seres vivos e as condições do ambiente em que vivem para que, a partir de conhecimentos prévios, possam elaborar conceitos científicos.
- Conhecer algumas características do sistema solar.

Objetivos Específicos

1º ano

Ao final do primeiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Conhecer o esquema corporal humano, nomear suas partes, perceber as diferentes características físicas e os sentidos usados para compreender o espaço em que vivem.
- Cuidar do próprio corpo desenvolvendo hábitos de higiene e boa alimentação.
- Entender o conceito de ser vivo.
- Perceber e reconhecer, em seu cotidiano, as diferenças entre os seres vivos.

- Conhecer a diversidade da vida por meio da pesquisa sobre animais, a partir do interesse da sua turma.
- Observar imagens do Planeta Terra, discutindo suas características físicas (forma, espaços de terras e águas).

2º ano

Ao final do segundo ano, os alunos devem ser capazes de:

- Relacionar as fases da vida com as transformações do corpo humano e os diferentes comportamentos a elas associados.
- Compreender que o alimento é fonte de energia para o desenvolvimento físico.
- Compreender as relações entre os seres vivos e os espaços em que vivem.
- Identificar as características (físicas, alimentares, reprodutivas, locomoção) de diferentes grupos de animais.
- Relacionar os períodos do dia e da noite no planeta aos hábitos diurnos e noturnos dos seres vivos.

3º ano

Ao final do terceiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que o corpo humano é constituído de ossos, músculos e articulações que permitem movimentos variados para interagir com o ambiente.
- Reconhecer hábitos alimentares e de higiene fundamentais para a saúde e para uma vida saudável, relacionando-os às condições sociais, que são ou não asseguradas à sua comunidade.
- Compreender a importância da preservação de todas as espécies para o equilíbrio ambiental.
- Identificar as características dos vegetais e os seus diferentes grupos.
- Compreender os movimentos do Planeta Terra (translação e rotação), relacionando-os às estações do

ano e suas interferências no ambiente e no ciclo vital dos seres vivos.

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO II

Ao final do Ciclo II, os alunos devem ser capazes de:

- Conhecer e respeitar as peculiaridades do corpo humano (gênero, biótipo).
- Reconhecer que o corpo humano é constituído por diversos órgãos que realizam funções vitais.
- Compreender a sexualidade como uma manifestação própria do ser humano nas diferentes fases da vida e na constituição de identidade e gênero.
- Compreender o valor dos alimentos como fonte de energia e nutrição para o desenvolvimento e manutenção de um corpo saudável, discutindo a alimentação como um dos direitos humanos.
- Relacionar o bem estar físico, mental e afetivo com as condições ambientais e a ocorrência de doenças, evidenciando as condições sociais para a garantia de uma vida saudável.
- Compreender as relações dos seres vivos entre si e com o ambiente.
- Compreender a diversidade da vida e adotar atitudes de preservação de todas as espécies, desenvolvendo uma crítica sobre os interesses econômicos que contribuem para uma deterioração maior do ambiente.
- Compreender as relações dos seres vivos com o solo, a água e o ar nos ambientes urbanos e rurais e a influência humana presente neles.

Objetivos Específicos

4º ano

Ao final do quarto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer que o corpo humano é constituído de diversos órgãos e sistemas.

- Conhecer os órgãos do corpo humano responsáveis pela respiração, circulação e digestão, bem como suas interrelações.
- Compreender a relação da alimentação, da higiene pessoal, do saneamento básico e das condições socioambientais com a ocorrência de doenças.
- Conhecer o universo microscópico e suas relações com a saúde dos demais seres vivos.
- Caracterizar cadeias alimentares e seus componentes: produtor, consumidor e decompositor.
- Identificar as reservas de Mata Atlântica, no município e no estado, reconhecendo as mudanças e permanências em sua extensão, a partir da organização social, econômica e política.
- Conhecer o nosso sistema solar (Sol, planetas, luas e outros corpos celestes).

5º ano

Ao final do quinto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Conhecer o aparelho reprodutor, compreendendo as transformações da puberdade.
- Compreender, gradativamente, as implicações sociais, culturais e afetivas relacionadas à sexualidade humana.
- Conhecer os diferentes hábitos alimentares relacionados à pluralidade cultural e às condições socioeconômicas e ambientais.
- Relacionar a importância da água para a manutenção da vida de todos os seres vivos.
- Compreender as ações do homem e suas consequências relativas à poluição e ao aquecimento global.
- Identificar as especificidades dos elementos do sistema solar (Sol, planetas, luas e outros corpos celestes).

MATEMÁTICA

O melhor que podemos fazer para as nossas crianças é oferecer a elas os instrumentos comunicativos, analíticos e materiais para que elas possam viver com capacidade de crítica numa sociedade multicultural e impregnada de tecnologia.

(D' AMBRÓSIO, 2008, p. 79-80)

MATEMÁTICA

Introdução

As diversas pesquisas relacionadas ao ensino da Matemática são aportes para que possamos refletir e traçar ações para uma reorganização curricular, problematizando, inclusive, quais conteúdos e como estes devem ser abordados na escola. Assumimos a concepção de que *a ciência matemática é um produto cultural, resultado de uma longa evolução, e está em contínuo desenvolvimento* (NUNES et al, 2009, p. 11). Por isso, é importante que ela seja compreendida como uma área de conhecimento construída pelo homem e constituída de forte natureza histórica e social.

O conhecimento matemático é inerente às nossas vidas e deve ser compreendido para além de seu caráter instrumental, principalmente por ser fruto de um processo de construção histórico e social. Assim, entendida como ciência, a Matemática permite aos alunos apropriarem-se “diversificadamente” da compreensão da realidade, podendo interferir nesta e modificá-la quando necessário, garantindo o exercício pleno de sua cidadania.

Autores como Nunes (2009) e Fonseca (2005) mencionam a necessidade do processo de transposição do conhecimento formalizado para um conhecimento “*ensinável (e aprendível)*” no Ensino Fundamental.

O conhecimento matemático formalizado precisa, necessariamente, ser transformado para se tornar passível de ser ensinado/aprendido; ou seja, a obra e o pensamento do matemático teórico não são passíveis de comunicação direta aos alunos. Essa consideração implica rever a ideia, que persiste na escola, de ver nos objetos de ensino cópias fiéis dos objetos da ciência. Esse processo de transformação do saber científico em saber escolar não passa apenas por mudanças de natureza epistemológica, mas é influenciado por condições de ordem social e cultural que resultam na elaboração de saberes intermediários, como aproximações provisórias, necessárias e intelectualmente formadoras. É o que se pode chamar de contextualização do saber. (BRASIL, 1997, p. 39)

A contextualização do conhecimento matemático é uma estratégia para a significação social do uso da Matemática, propiciando uma prática do letramento

matemático¹⁷. Nessa perspectiva, D’Ambrósio (2004), ao avaliar a pesquisa do INAF¹⁸ sobre as habilidades matemáticas, faz considerações sobre os processos escolares de letramento matemático, apontando algumas possibilidades para o trabalho com a Matemática tendo em vista a formação do aluno para lidar com a sua rotina diária, como:

... leitura e interpretação crítica de noticiários de jornais e televisão; interpretação do momento social através de novelas, filmes, telenovelas, programas de auditório; capacidade de se localizar com crescente precisão (rua, número, bairro, CEP, telefone, distâncias da casa à escola, tempo de percurso, avaliação do tempo gasto em transporte num dia, num mês, num ano, numa vida) e leitura de mapas e sinopses internacionais; gestão da economia pessoal (custos, moeda, orçamento familiar, do estado); compreensão de questões demográficas (população, distribuição de população, índices de qualidade de vida etc.) e ambientais (padrões de temperatura, de precipitação, áreas florestais, cultivadas, recursos hídricos etc.); tratamento de dados sobre o corpo (altura, peso etc.); organização e interpretação de tabelas, iniciando, assim, a percepção do que são estatísticas e probabilidades (p. 45-46).

Uma das maneiras de desenvolver o trabalho pedagógico voltado para as práticas mencionadas é relacionar a Matemática às diferentes áreas de conhecimento através de um trabalho interdisciplinar, conforme o texto “Formas de Organização do Trabalho Pedagógico”.

É fundamental o engajamento dos alunos em atividades desafiadoras, nas quais sejam considerados seus saberes prévios e os faça avançar, possibilitando o compartilhamento e a construção de novas ideias entre os mesmos. Como afirmam Smole e Diniz (2001):

17 Segundo a definição do PISA (*Programme for International Student Assessment*), “letramento matemático é a capacidade de um indivíduo para identificar e entender o papel que a matemática representa no mundo, fazer julgamentos matemáticos bem fundamentados e empregar a matemática de forma que satisfaçam as necessidades gerais do indivíduo e de sua vida futura como um cidadão construtivo, preocupado e reflexivo”.

18 O INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional consiste no levantamento periódico de dados sobre habilidades de leitura, escrita e matemática da população brasileira. (FONSECA, 2004, p. 9).

Uma proposta de trabalho em Matemática que vise à aprendizagem significativa deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas não apenas numérica, mas também aquelas relativas à geometria, às medidas e às noções de estatística de forma que os alunos desenvolvam com prazer e conservem uma curiosidade acerca da Matemática, adquirindo diferentes formas de perceber a realidade. (p. 16)

Certamente, essa prática pedagógica alicerçada em uma política de formação continuada irá propiciar aos professores a elaboração de um rol diversificado de atividades que atenda às especificidades dos diferentes níveis de saberes dos alunos.

Nesse contexto, a resolução de problemas é um caminho metodológico importante para contemplar a diversidade de saberes, por configurar a sala de aula como um ambiente questionador e de construção de conhecimento, à medida que os alunos apresentam as suas ideias e levantam hipóteses, utilizando-se muitas vezes de uma variada gama de conhecimentos e recursos tecnológicos. Concordamos com Smole et al (2008) quando diz que:

A resolução de problemas é a atividade cognitiva que envolve a construção de ideias e procedimentos, é uma ação intrínseca do pensar em Matemática, porque diante de uma situação sem solução evidente o aluno precisa analisar e compreender o que se pede e as relações envolvidas, decidir sobre a melhor estratégia para resolvê-la, tomar decisões, argumentar, se expressar e fazer registros, ou seja, ele mobiliza informações adquiridas, procedimentos aprendidos e os combina na busca da resolução. (p. 5)

Além do já pontuado até aqui, entendemos, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que a comunicação em sala de aula tem grande importância e deve ser estimulada. É o professor quem media situações em que o aluno fala e escreve sobre Matemática, discute o trabalho com as representações gráficas, os desenhos, as construções e aprende como organizar e tratar os dados. Assim, objetiva-se influenciar diretamente o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, por meio da comunicação, do diálogo e da troca de opiniões dos alunos entre si e com o professor, garantindo a elaboração do conhecimento baseado na ação e reflexão.

Esses apontamentos acerca do ensino da Matemática já foram contemplados nas Diretrizes Curricula-

res para os anos finais e EJA da Rede Municipal de Ensino de Campinas, disponibilizadas e publicadas no ano de 2010:

Tendo em vista práticas culturais e sociais do sujeito, apontamos que o trabalho em sala de aula deve contemplar as múltiplas vivências e, para tanto, as aulas de Matemática devem ser constituídas por dinâmicas de trabalho que envolvam instrumentos de medidas, jornais, revistas, panfletos, receitas, bulas de remédios, tabelas de valores nutricionais dos alimentos, contas de consumo de água e luz, notas fiscais, entre outros, visto que são materiais de grande circulação e acessíveis a todo tipo de público. (p. 102)

Vale ressaltar que muitas atividades, trabalhos, conteúdos e atitudes que desenvolvemos em sala de aula levam a criança a apropriar-se dos conceitos científicos. Nesse sentido, acreditamos que os materiais manipuláveis¹⁹ se caracterizam como instrumentos essenciais para o processo de apropriação de algumas ideias matemáticas, pois os alunos, a partir da manipulação dos mesmos e da interação entre seus pares e destes com o professor, tornam-se autores de seu saber.

Outro aspecto importante a ser ressaltado no ensino e aprendizagem da Matemática, como ciência construída pelo homem, refere-se à necessidade da abordagem da História da Matemática, por esta se tratar de um recurso, como aponta Portanova (2004), pelo qual o professor tem a possibilidade de desenvolver atitudes e valores positivos frente ao conhecimento matemático, já que pela história o aluno verá a matemática como uma criação humana, a partir das suas necessidades em resolver problemas do cotidiano e terá acesso às questões de diferentes povos e momentos históricos. Nesse processo de conhecimento, o aluno estabelecerá comparações entre conceitos e processos matemáticos passados e atuais.

É imprescindível salientar, como apontado no PCN (BRASIL, 1997), que no trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada sala de aula, sejam percorridos diferentes caminhos. Entendemos que o trabalho com os sujeitos não pode seguir padrões normativos e homogêneos, uma vez que há objetivos de aprendizagem a serem atingidos e é o professor quem contribui para que o aluno amplie suas experiências na construção do conhecimento matemático.

¹⁹ Ao assumir o uso de materiais manipuláveis, é necessária a mediação do professor, já que os conceitos matemáticos são de natureza abstrata.

Salientamos ainda que o currículo de Matemática deve contemplar os quatro grandes eixos temáticos, como estão descritos nos PCN: *números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação*. A fim de direcionar ações e organizar o trabalho pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental, estão pontuados neste documento os objetivos de aprendizagem para os ciclos I e II.

Ressaltamos ainda que o trabalho pedagógico com a Matemática deve, já no primeiro ciclo, desenvolver atividades que relacionem as operações, os números, as medidas, as formas e espaço e a organização de informações com os conhecimentos das práticas socioculturais²⁰ vivenciadas pelos alunos.

20 Prática sociocultural é um conjunto coordenado e intencional de ações físicas que mobiliza objetos culturais, memória, afetos, valores e relações de poder produzindo nos sujeitos que a fazem circular com propósitos diversos o sentimento, ainda que difuso ou não consciente, de pertencimento a uma comunidade de prática determinada. (MIGUEL; MOURA, 2010, p. 5)

De modo geral, almejamos que a partir do ciclo II, os alunos possam ampliar suas hipóteses, estendendo-as a contextos socioculturais mais diversificados e perceber que algumas regras, propriedades, padrões, que identificam nos números que lhes são mais familiares, também valem para os números maiores. Essa ampliação de visão acerca da Matemática possibilita aos alunos perceberem transformações e regularidades relacionadas às propriedades numéricas, geométricas e métricas.

Seguem-se os objetivos de aprendizagem²¹:

21 Os objetivos de aprendizagem foram elaborados a partir da leitura e análise dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o EF e EJA anos finais (2010); Proposições Curriculares – EF Rede Municipal de Belo Horizonte (2009); Orientações Curriculares e Proposição de expectativas de aprendizagem para o EF – Ciclo I – primeiro ao quinto ano Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (2007); material do Programa Ler e Escrever e os livros didáticos distribuídos pelo PNLD; Matriz da Prova Brasil, Matriz da Provinha Brasil e relatórios da Prova Campinas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO I

Ao final do Ciclo I, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender a origem do conhecimento matemático e as principais motivações para o seu desenvolvimento a fim de relacioná-las aos conceitos a serem trabalhados.
- Elaborar hipóteses para solucionar situações-problema de raciocínio lógico, tendo em vista os processos mentais básicos para a aprendizagem da matemática.
- Compreender a função social do número com base no seu cotidiano.
- Realizar agrupamentos e trocas em bases variadas com foco no Sistema de Numeração Decimal – SND.
- Apropriar-se gradativamente das regras do SND.
- Compreender o valor posicional dos algarismos no SND.
- Ler, escrever, comparar, ordenar os números pela compreensão das características do SND.

- Interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando para isso, a linguagem oral, a de registros informais e a linguagem matemática.
- Resolver e elaborar situações-problema construindo a partir delas o significado das operações.
- Compreender os significados do campo aditivo (composição, comparação e transformação) usando materiais manipuláveis, esquemas, desenhos e o algoritmo.

Os cálculos e as operações no campo aditivo pressupõem um trabalho conjunto das situações aditivas e subtrativas pela estreita conexão existente entre elas. Para fazer adições e subtrações, não basta às crianças efetuarem as contas no papel, elas precisam relacionar essas operações a situações-problema variadas. Para saber mais consulte: Ler e Escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas; Professor – 2ª série – Volume I; Terezinha Nunes et al. Educação Matemática 1: números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2009.

Compreender os significados do campo multiplicativo (comparação, configuração retangular, combinatoria e proporcionalidade), usando materiais manipuláveis, esquemas, desenhos e outros.

Os estudos desenvolvidos na área da educação matemática mostram que, assim como o campo aditivo, o campo multiplicativo que engloba as operações de multiplicação e divisão está relacionado a diferentes significados, ou seja, às várias formas de pensar que os alunos desenvolvem ao resolver os problemas. (Para saber mais ver Ler e Escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas; Professor – 2ª série – Volume II).

- Utilizar gradativamente procedimentos de cálculos mental, escrito, exato e aproximado, pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados.
- Resolver cálculos envolvendo o campo aditivo por meio de estratégias pessoais, fazendo uso de recursos como cálculo mental, estimativa, desenho, calculadora e outros.
- Resolver cálculos envolvendo o campo multiplicativo por meio de estratégias pessoais, fazendo uso de recursos como cálculo mental, estimativa, desenho, calculadora e outros.
- Identificar e diferenciar as figuras tridimensionais como cones, esferas, cubos, pirâmides, paralelepípedos e relacioná-las com as formas geométricas planas (bidimensionais) quadrado, triângulo, retângulo e círculo.
- Desenvolver, 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.
- Reconhecer cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, fazendo as equivalências e trocas entre as cédulas e moedas em função dos seus valores.
- Reconhecer situações-problema nas quais são utilizadas medidas de tempo, identificando suas unidades de medida: dia, semana, mês, trimestre, semestre, ano.
- Utilizar o relógio como instrumento de medição de tempo – horas e minutos – por meio da leitura de relógios digitais e analógicos.

- Reconhecer situações-problema do cotidiano nas quais são utilizadas medidas de comprimento.
- Reconhecer situações-problema do cotidiano nas quais são utilizadas medidas de massa.
- Construir coletivamente gráficos de barras e tabelas para leitura, interpretação e formas pessoais de registro para comunicar informações obtidas.

Objetivos Específicos

1º ano

Ao final do primeiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Progredir nos sete processos mentais básicos para a aprendizagem da Matemática.

Os processos mentais básicos para aprendizagem em matemática, que podem estar referidos a objetos, situações ou ideias, são:

Correspondência: é o ato de estabelecer a relação “um a um”.

Comparação: é o ato de estabelecer diferenças ou semelhanças.

Classificação: é o ato de separar em categorias de acordo com semelhanças ou diferenças.

“Sequenciação”: é o ato de fazer suceder a cada elemento um outro, sem considerar a ordem entre eles.

Seriação: é o ato de ordenar uma sequência segundo um critério qualquer.

Inclusão: é o ato de fazer abranger um conjunto por outro.

Conservação: é o ato de perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição.

- Elaborar oralmente hipóteses para solucionar situações-problema de raciocínio lógico com registro individual ou coletivo.
- Construir o significado do número a partir de sua função social.
- Compreender a sequência numérica e relacioná-la à composição quantitativa.

- Compreender o conceito aditivo e utilizá-lo em situações-problema.

- Manipular e observar diversos objetos do cotidiano, familiarizando-se com as características das figuras.

- Utilizar o vocabulário de posição por meio de vivências em diversas situações ligadas à localização espacial e à movimentação de pessoas ou objetos no espaço escolar.

- Reconhecer como unidade de medida de tempo: hora, dia, semana, mês e ano.

- Reconhecer oralmente situações do dia a dia nas quais são utilizadas unidades de medidas – número do uniforme, número do calçado, quilograma, litro.

2º ano

Ao final do segundo ano, os alunos devem ser capazes de:

- Elaborar hipóteses com registros próprios para solucionar situações-problema compreendendo os números a partir de sua função social.

- Realizar agrupamentos e trocas em bases variadas com foco no SND.

- Ler, escrever, comparar e ordenar os números pela compreensão das características do SND.

- Resolver situações-problema e construir, a partir delas, o significado das operações por meio de estratégias pessoais como: cálculo mental, estimativa, fazendo o uso de materiais manipuláveis, esquemas, desenhos e outros.

- Interpretar e produzir escrita numérica levantando hipóteses sobre elas – adição e subtração – utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática.

- Manipular e explorar diversos objetos do cotidiano, estabelecendo relações de semelhanças dos mesmos com a forma dos sólidos geométricos e aproximando-se do conceito de figuras planas.

- Interpretar oralmente e representar pelo desenho a localização e a movimentação de pessoas ou ob-

jetos no espaço escolar utilizando o vocabulário de posição.

- Reconhecer e fazer equivalência entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.

- Interpretar situações do cotidiano nas quais são utilizadas as unidades de medidas (tempo, comprimento, massa e capacidade).

- Elaborar coletivamente gráficos de barras e tabelas para leitura, interpretação e formas pessoais de registro para comunicar informações obtidas.

3º ano

Ao final do terceiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Realizar agrupamentos e trocas em bases variadas com foco no SND.

- Ler, escrever, comparar e ordenar os números pela compreensão das características do SND.

- Resolver e elaborar situações-problema e construir, a partir delas, o significado das quatro operações.

- Resolver cálculos do campo aditivo por meio de estratégias pessoais, fazendo uso de recursos como: cálculo mental, estimativa, desenho, esquema, calculadora e algoritmo.

- Diferenciar e classificar os sólidos geométricos como cones, cilindros, esferas, pirâmides e prismas, explorando suas superfícies (figuras planas).

- 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.

- Resolver situações-problema envolvendo unidades de medida de tempo, de massa, de comprimento e de capacidade.

- Reconhecer, fazer equivalência e trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

- Elaborar coletivamente gráficos de barras e tabelas para leitura, interpretação e formas pessoais de registro para comunicar informações obtidas.

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO II

Ao final do Ciclo II, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender a origem do conhecimento matemático e as principais motivações para o seu desenvolvimento a fim de relacioná-las aos conceitos a serem trabalhados.
- Conhecer a história da origem dos números e fazer uso de sistemas de numeração como: Egípcios, Romanos e outros.
- Utilizar as regras do SND para leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem de grandeza.
- Interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas com base na observação, utilizando para isso, a linguagem oral, o desenho, os registros informais e o uso do algoritmo.
- Analisar, interpretar, formular e resolver situações-problema compreendendo os diferentes significados das operações envolvendo números naturais.
- Usar procedimentos de cálculo: mental, escrito, exato, aproximado, pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados.
- Resolver as operações com números naturais por meio de estratégias pessoais, adotando o recurso da tabuada no uso de técnicas operatórias convencionais com compreensão dos processos nelas envolvidos.
- Construir o significado do número racional e suas representações: fracionária e decimal, a partir de seus diferentes usos no contexto diário.
- Observar as regras do SND para compreensão, leitura e representação dos números racionais na forma decimal.

Observamos que no dia a dia, os números decimais são utilizados com maior frequência que os números fracionários e estão presentes na nossa maneira de representar quantidades em dinheiro, em medidas de comprimento, de massa, de superfície etc. A partir da contagem, a criança constrói o conceito de número natural, aprende como e porque operar com eles; a seguir amplia esse conceito, partindo dos problemas gerados pela medida; aprende sobre os números fracionários e suas várias representações (decimal, fracionária, percentual) e finalmente como operar com tais números para se resolver os problemas com que se depara.

- Reconhecer, ler e escrever números racionais, de uso frequente no cotidiano, representados na forma decimal ou na forma fracionária.
- Compreender os diferentes significados das frações em situações-problema envolvendo parte-todo, quociente e razão.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam o uso da porcentagem no contexto diário, como 25%, 50% e 100%.
- Interpretar e representar a posição de um objeto no espaço em diferentes vistas.
- Identificar semelhanças e diferenças entre os corpos redondos – a esfera, o cone e o cilindro – e de alguns poliedros identificando seus elementos como faces, vértices e arestas.
- Construir o conceito de ângulo a partir da ideia de rotação ou giro.
- Reconhecer ângulos notáveis como 90°, 180° e 360°.
- Identificar retas paralelas e retas perpendiculares a partir de situações do cotidiano.
- Explorar e identificar no cotidiano os polígonos e seus principais elementos.
- Diferenciar e nomear polígonos de acordo com os lados, vértices e ângulos.
- Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação

e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

- Reconhecer e utilizar unidades usuais de medida como: metro, centímetro, quilômetro, grama, miligrama, quilograma, litro, mililitro, metro quadrado e outros.
- Identificar e utilizar unidades usuais de medidas de tempo.
- Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema e compará-lo com outros sistemas.
- Construir tabelas e gráficos para apresentar dados coletados ou obtidos em textos jornalísticos, científicos e outros.
- Resolver e elaborar situações-problema utilizando dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas ou tabelas de dupla entrada.
- Resolver e elaborar situações-problema utilizando dados apresentados de maneira organizada por meio de gráficos de colunas, de barras e de setores (pizza).

Objetivos Específicos

4º ano

Ao final do quarto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender o significado do número natural no contexto diário em situações-problema e utilizar as regras do SND para leitura, escrita, comparação, ordenação, estimativa e aproximação desses números em qualquer ordem de grandeza.
- Analisar, interpretar, elaborar e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das quatro operações com números naturais.
- Reconhecer e utilizar números racionais no contexto diário explorando diferentes significados das frações em situações-problema (parte-todo e quociente).
- Construir fatos básicos (tabuada) da multiplicação e da divisão a partir de situações-problema e utilizar

a decomposição das escritas numéricas e a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição.

- Identificar a posição e a movimentação de uma pessoa ou objeto num desenho apresentado em malha quadriculada, em planta baixa, em mapas e em outros oferecidos pela mídia.
- Identificar semelhanças e diferenças entre os corpos redondos – a esfera, o cone e o cilindro – e de alguns poliedros, identificando seus elementos como faces, vértices e arestas.
- Identificar propriedades comuns e diferentes entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos.
- Reconhecer e fazer as equivalências e trocas entre as cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro em função dos seus valores na resolução de situações-problema e realizar comparações com outros sistemas.
- Ler, interpretar e resolver situações-problema que envolvam o estabelecimento de relações entre as unidades de medida de comprimento, massa, capacidade e tempo (relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento).

- Ler, interpretar e resolver situações-problemas com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas e gráficos de colunas.

5º ano

Ao final do quinto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender e utilizar as regras do SND, para leitura e escrita, comparação, ordenação e aproximação de números naturais de qualquer ordem de grandeza, resolvendo pelo uso de situações-problema e pelo reconhecimento de relações e regularidades.
- Construir fatos básicos (tabuada) da multiplicação e da divisão para resolver situações-problema, em que apareçam os significados do campo multiplicativo – comparação, configuração retangular, combinação e proporcionalidade.

- Resolver as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com números naturais, por meio de estratégias pessoais (como o cálculo mental, escrito, exato e aproximado) e do uso de técnicas operatórias convencionais, da calculadora, e também utilizar métodos de verificação e controle de resultados.
- Ler e escrever números racionais no contexto diário em representações fracionária e decimal e representar alguns deles na reta numérica;
- Reconhecer as frações equivalentes pela observação de representações gráficas.
- Analisar, interpretar, formular e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados da adição e subtração envolvendo números racionais escritos na forma decimal.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam o uso da porcentagem no contexto diário, como 25%, 50% e 100% e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos.
- Reconhecer a conservação ou a modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
- Compreender as diferentes medidas de tempo (formais e informais, do nosso e de outros grupos sociais, do presente e do passado), a história dos instrumentos usados para “medir” o tempo, a localização

de acontecimentos e sujeitos no tempo, relacionando aos seus contextos históricos e comparando diferentes épocas e temporalidades.

As multiplicidades das dimensões de tempo devem estar presentes numa proposta de ensino: o tempo físico (cronológico), o tempo social (das vivências individuais e coletivas) e a dimensão histórica, em que o tempo aparece marcado pelas experiências humanas e pelas relações entre presente/passado/futuro.

[...] o tempo é medido a partir de uma referência, de acordo com as singularidades socioculturais de diferentes grupos e momentos históricos, [...] diversidades na forma de pensar e sentir os tempos: o tempo métrico (do relógio, do calendário), o tempo da natureza (do ciclo da vida, das fases da lua, do dia e da noite, das estações do ano...), o tempo geológico (das lentas transformações, das “eras”), o tempo das diferentes culturas (dos cristãos, dos judeus, dos muçulmanos), o tempo subjetivo (do sentimento de tempo individual) e o ritmo e a ordenação temporal para diferentes pessoas, para diferentes atividades e instituições (o tempo do cozimento dos alimentos, o tempo do recreio, o tempo de cada aula, do jogo de futebol, ...).

Site: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1317T.PDF>, último acesso em 8/11/2011.

- Reconhecer e utilizar as diferentes unidades de medidas no contexto diário, como: metro, centímetro, quilômetro, polegada, grama, miligrama, quilograma, arroba, tonelada, litro, mililitro, metro quadrado, alqueire, hectare e outras.

ARTE



Atividade realizada na EMEF Maria Pavanatti Fávaro, no 5º ano, em 2012, com a professora Ana Flavia.

Introdução

Os objetivos do Componente Curricular Arte²² dos anos iniciais e finais encontram-se em consonância e fundamentados numa proposta de trabalho construída de modo que o aluno vivencie, por meio das práticas pedagógicas cotidianas, a expressão através da música, das artes visuais, das artes corporais (teatro e dança) como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Segundo Borba e Goulart (BRASIL, 2007, p. 47), esses diferentes domínios de significados, a saber, estas diferentes linguagens artísticas, constituem “espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão”.

Portanto, dentro desta concepção, a proposta do ensino de Arte destas Diretrizes, para o Ciclo I, é que o aluno desenvolva a capacidade de observação por meio da leitura do mundo, da natureza e aprenda, gradativamente, a apreciar e a usufruir as produções artísticas dos diversos povos e culturas ao longo da história e na contemporaneidade, ampliando a sua experiência estética²³ e desenvolvendo sua competência artística. No que tange às artes visuais, por exemplo, na leitura formal de obras de arte, com certeza, o aluno irá tentar fazer uma interpretação, mas isto deverá acontecer de forma natural, sem que lhe seja exigido um entendimento mais objetivo²⁴.

22 Neste documento, o termo “Arte” apresenta-se grafado com letra maiúscula quando se refere ao componente curricular, e com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano.

23 Segundo o filósofo Immanuel Kant (1724-1804), a experiência ou juízo estético é a simples contemplação da representação em si e o livre sentimento de prazer que o acompanha, como expresso na frase “O pôr-do-sol é belo”. É o prazer desinteressado, o sentimento de prazer contemplativo em que as faculdades entram numa espécie de jogo completamente livre, sem qualquer propósito ulterior, interesse prático ou fundamentação em conceitos. Fazendo referência à experiência estética proporcionada pela fruição de uma obra de arte, temos, por exemplo, que, ao se observar o quadro de Paul Cézanne (1839-1906), “Natureza morta com maçãs” (1890), pode-se ter uma experiência estética que talvez não seja proporcionada observando-se diretamente as maçãs. Disponível em: <http://aartedepensar.com/acetatos/capitulo12.pdf/>

24 Para Ernest Gombrich, “...a criança deveria ser entregue a seu próprio gosto, a seu próprio jeito de ver. Ela irá interessar-se naturalmente por saber o que está sendo representado e neste caso você não deve tentar forçá-la a ver coisas, a compreender de fato o que se passa, mas antes deixá-la fazer suas próprias descobertas. Não se deve dizer o que está e o que não está lá para ser visto.” (BARBOSA, 1997, p. 33).

Lembramos, também, que, em seu cotidiano, o aluno observa o mundo e desenha o que observa. O que ora defendemos é que esta atividade seja realizada, também, a partir da apreciação de obras de arte, o que permitirá o conhecimento de formas diferenciadas de se retratar o mundo, ampliando assim o repertório de formas visuais. É importante ressaltar que a ampliação do repertório do aluno deverá acontecer a partir das apreciações das produções artísticas nas linguagens musical e corporal (teatro e dança), que deverão ser proporcionadas conforme os objetivos gerais e específicos, para os Ciclos I e II.

A proposta, para o Ciclo II, além do desenvolvimento das habilidades descritas no Ciclo I, é que o aluno aprenda a valorizar e julgar os bens artísticos produzidos ao longo da história, desenvolvendo a sua capacidade crítica²⁵ e ampliando o juízo cognitivo²⁶.

É adequado que o trabalho pedagógico com as linguagens artísticas seja, prioritariamente, realizado de forma lúdica de modo que o aluno se aproprie dos conhecimentos produzidos pela arte, ampliando o seu entendimento do mundo. Desde bem pequenas, pode-se perceber nas crianças um imenso potencial criativo e imaginativo. Para Buoro, (1996, p. 83), “por meio do jogo simbólico, da fantasia, da imaginação criadora, ela compreende o mundo e a si mesma...”

Neste sentido, temos também os estudos de Marta Kohl de Oliveira, sobre o papel do brinquedo, que nos mostram, ainda, que “a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovam a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica.” (OLIVEIRA, 1998, p. 67).

Neste amplo universo de estudos que caracteriza o ensino de Arte na escola, para Borba e Goulart,

25 “...a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis mas interligados: prestar atenção ao que vê, descrição; observar o comportamento do que se vê, análise; dar significado à obra de arte, interpretação; decidir acerca do valor de um objeto de arte: julgamento.” (BARBOSA, 1994, p. 43).

26 O juízo cognitivo (ou de conhecimento) difere do juízo estético, pois no juízo cognitivo estão envolvidos a sensibilidade e o entendimento, com vista ao conhecimento objetivo.

“as obras de arte são modos instigantes de ver e ler o mundo, estão impregnadas de conteúdos sociais que, portanto, podem ser analisados e debatidos, pelas várias interpretações que podem suscitar” (BRASIL, 2007, p. 49). Assim, a proposta é contribuir para que o aluno reconheça sua identidade, atente para a diversidade cultural e respeite as diferenças entre grupos culturais, etnias e valores religiosos, aprendendo a conviver com as diferenças entre os grupos sociais, possibilitando enfim o exercício de sua cidadania.

Além disso, para Ana Mae Barbosa²⁷, a Arte estimula a construção e a cognição das crianças e adolescentes, ajudando a desenvolver outras áreas de conhecimento. Ela afirma que:

*Na construção da Arte utilizamos todos os processos mentais envolvidos na cognição. Existem pesquisas que apontam que a Arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas. A música desenvolve diversos processos cognitivos, comparando, organizando, selecionando. Em Arte, opera-se com todos os processos da atividade de conhecer. Não só com os níveis racionais, mas com os afetivos e emocionais. As outras áreas também não afastam isso, mas a Arte salienta ou dá mais espaço...*²⁸

Ainda, segundo Borba e Goulart:

O processo criador, segundo Vygotsky, ao interpor realidade, imaginação, emoção e cognição, envolve reconstrução, reelaboração, redescoberta. Nesse sentido, é sempre um processo singular no qual o sujeito deixa suas marcas revelando seus encaminhamentos, ordenamentos e formas próprias de se relacionar com os materiais, com o espaço, com as linguagens e com a vida (BRASIL, 2007, p. 51).

Neste mesmo contexto, ao abordar os estudos de Vygotsky sobre a criação artística infantil, Japiassu²⁹

esclarece que a experiência estética permite à criança dominar o funcionamento da representação simbólica na linguagem, formular suas ideias, auxiliando-a no desenvolvimento da modalidade categorial de pensamento, além de permitir o exercício de seus desejos e a formação de hábitos.

Isso posto, temos que a Arte na escola é uma oportunidade de desenvolvimento integral do aluno, não se constituindo, pois, em mera atividade. Ao se referir à concepção de Vygotsky sobre a criatividade, no ensino de Arte defendido por este, Japiassu³⁰ mostra ainda que “a familiaridade da criança com os sistemas convencionais de representação de cada uma das Artes deveria ser parte indispensável da educação escolar pública”. Semelhantemente, devemos, então, proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolverem, por meio da apreciação da arte e do fazer artístico, a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, a experiência estética. Para tanto, é fundamental ter, nas escolas, salas de Arte com infraestrutura necessária (instrumentos, materiais, suportes, aparelhos de som, computador, data show, máquina fotográfica, câmera de vídeo, telão, armários, prateleiras, pias, bancadas, colchonetes, dentre outros), de modo que eles possam realizar, adequadamente, vivências nas diversas linguagens artísticas.

Portanto, visando ao exercício do que ora propomos para o ensino de Arte, assim como nos anos finais, adotaremos como pressuposto conceitual a Proposta Triangular³¹, que envolve a interligação entre a contextualização histórica da arte, a apreciação das manifestações artísticas realizadas por meio das suas diferentes linguagens e o fazer artístico. Desta forma, serão proporcionados ao aluno o conhecimento, a fruição, a decodificação³² da produção artística de diferentes povos, culturas e nacionalidades e a expressão artística, que consiste “num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir” (PAREYSON, 1989, p. 32).

27 Ana Mae Barbosa, professora aposentada da USP, é a principal referência no Brasil para o ensino da arte nas escolas.

28 *Entrevista com Ana Mae Barbosa*. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=11489

29 *Vygotsky e a criação artística infantil*. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos914/vygotsky-criacao-infantil/vygotsky-criacao-infantil2.shtml>. O autor da monografia Ricardo Ottoni Vaz Japiassu é Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia-Uneb XV, Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Profª. Drª. Marta Kohl de Oliveira, Mestre em Artes pela Escola de Comunicação e Artes – ECA/USP, Licenciado em Teatro e Bacharel em Direção Teatral pela Universidade Federal da Bahia-UFBA.

30 *Ibidem*.

31 A Proposta (ou Metodologia) Triangular para o Ensino da Arte foi sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, no final da década de 1980, numa adaptação da proposta do Projeto Discipline Based Art Education (DBAE). Em finais dos anos 1990, quando da redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para a área de Arte, a Proposta Triangular se converteu em, nada mais, nada menos, do que o fundamento oficialmente proposto pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC para orientar o ensino da Arte no Brasil (BRASIL, 1997, p. 31).

32 “Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado” (BARBOSA, 1994, p. 34).

Explicitaremos, a seguir, os objetivos gerais e específicos dos Ciclos I e II, elencados ano a ano e dentro de cada uma das diferentes linguagens artísticas. É importante ressaltar que o fato de eles estarem apre-

sentados por tópicos não significa que serão trabalhados separadamente; pelo contrário, deverá o trabalho ocorrer de forma integrada entre as linguagens e os demais componentes curriculares.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE ARTE

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO I

Ao final do Ciclo I, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer por meio da observação os elementos formais das linguagens visual, musical e corporal (teatro e dança) em produções artísticas que fazem parte da História da Arte (regional, nacional e internacional), na natureza e nas diversas culturas, aprimorando a percepção e ampliando o juízo estético.
- Utilizar os elementos formais da linguagem visual (ponto, linha, cor, textura, forma), materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, tintas, argila, massinha, papéis etc.) e outros meios (máquinas fotográficas e vídeos) na criação e construção de formas plásticas e visuais (desenho, histórias em quadrinhos, pintura, gravura, modelagem, dobradura, colagem, vídeo e fotografia).
- Acurar a capacidade de observação com relação ao ambiente escolar (arquitetura, mobiliário e mundo da natureza).
- Apreciar produções audiovisuais nacionais (Projeto de Lei nº 185/2008)³³ e internacionais e expressar a sua compreensão por meio de vivências artísticas.
- Apropriar-se de noções espaciais em relação ao próprio corpo e ao ambiente.
- Utilizar elementos da linguagem teatral (expressão corporal, gestual, vocal e facial) nas situações de jogos dramáticos.
- Reconhecer os elementos formais do som (intensidade, altura, duração e timbre).

- Ampliar a percepção auditiva ouvindo músicas de diferentes compositores, épocas e gêneros regionais, nacionais e internacionais.
- Utilizar a voz e o corpo como instrumentos primordiais de expressão musical.
- Utilizar a percussão (instrumentos e objetos) para a expressão musical.
- Apreciar as produções artístico-culturais visitando exposições de artes visuais (artes plásticas, fotografia e outras), assistir a filmes, a espetáculos teatrais, de música e de dança, desenvolvendo a capacidade de observação, ampliando os juízos estético e cognitivo.³⁴
- Construir o conceito de arte, valorizando os saberes de suas práticas sociais cotidianas.
- Expressar-se criativamente utilizando a imaginação.
- Reconhecer nas manifestações artísticas a diversidade étnica/cultural (Lei 10.639/03 e 11.645/08)³⁵.
- Ampliar e resgatar, a partir da memória individual, as manifestações artísticas das culturas regionais, nacionais e internacionais valorizando-as e preservando-as.

Objetivos Específicos

1º ano

Ao final do primeiro ano, os alunos devem ser capazes de:

34 Os alunos devem ser levados aos espaços onde acontecem estas atividades, mas, na sua impossibilidade, este trabalho pode ser realizado por meio das novas tecnologias, como CDs, DVDs, e mesmo a televisão.

35 As Leis Federais 10.639/03 (artigo 26-A) e a 11.645/08 alteram a LDB, obrigando o ensino de História da África, Cultura Afro-brasileira e Indígena, no currículo oficial dos estabelecimentos de ensinos públicos e particulares, em especial nos componentes curriculares Arte, Língua Portuguesa e História, e, ainda, a lei 10.639/03 inclui o artigo 79-B, que estabelece para o calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

33 O senador Cristovam Buarque (PDT-DF) apresentou, em 2008, o Projeto de Lei 185/2008 que visa incluir no currículo da Educação Básica a exibição de filmes brasileiros na programação das disciplinas, obrigatoriamente, por no mínimo duas horas mensais.

Linguagem Plástica/Visual³⁶:

- Reconhecer por meio da observação os elementos formais básicos da linguagem visual (ponto, linha, cor e forma) na natureza e em obras de arte e utilizá-los no fazer artístico (desenho de observação, desenho livre, pintura e modelagem).
- Traduzir a linguagem verbal (histórias, músicas, entre outros) para a linguagem visual (desenho).
- Apreciar produções audiovisuais e expressar a sua interpretação nas linguagens visual e corporal.

Linguagem Teatral/Dança:

- Manifestar as ações que observa e realiza no cotidiano por meio dos jogos dramáticos infantis (brincar do faz de-conta).³⁷
- Dramatizar histórias manipulando brinquedos e “dedoches”.
- Aprimorar a consciência corporal e o movimento, com relação à dança nos aspectos individual e na interação com o grupo.
- Reconhecer e vivenciar as tradições culturais brasileiras: brincadeiras de roda.

Linguagem Musical:

- Desenvolver a capacidade de percepção auditiva (sensação sonora, atenção e memória).
- Apreciar gêneros musicais variados (regional, nacional e internacional) das manifestações culturais populares e cantar músicas de compositores nacionais de diferentes épocas.

³⁶ Nestas Diretrizes, optou-se por explicitar que na “Linguagem Plástica”, como também acontece nos Anos Finais, além do desenho, da pintura, da escultura e da gravura, cujas formações expressivas se utilizam de técnicas de produção que manipulam materiais para construir formas e imagens, estão inseridos também, o web design, o cinema, o vídeo, a fotografia e a instalação, por isso será usada a nomenclatura “Linguagem Plástica/ Visual”. Da mesma forma, na “Linguagem Teatral” está inserido o movimento corporal, que, por sua vez, está inserida a Dança, optando-se, então, em utilizar a nomenclatura “Linguagem Teatral/Dança”.

³⁷ De acordo com Vygotsky, “o faz de conta é uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação. Para este autor, “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe da boneca e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (VYGOTSKY, 1998, p. 124).

2º ano

Ao final do segundo ano, os alunos devem ser capazes de:

Linguagem Plástica/Visual:

- Reconhecer, por meio da observação, os elementos básicos da linguagem visual (ponto, linha, cor e forma) no âmbito escolar (mobiliário e natureza) e em obras de arte e utilizá-los no fazer artístico (desenho de observação, desenho livre, pintura, modelagem e dobradura).
- Apreciar as produções audiovisuais e expressar a sua interpretação nas linguagens visual e corporal.

Linguagem Teatral/Dança:

- Manifestar as ações que observa e realiza no cotidiano nas situações dos jogos dramáticos infantis³⁸ (brincar do faz de conta), manipulando brinquedos e fantoches.
- Aprimorar a consciência corporal, o relacionamento com os outros e com o espaço físico ajustando-se a ritmos variados.
- Reconhecer e vivenciar as tradições culturais brasileiras: brincadeiras de roda e cantigas.

Linguagem Musical:

- Ampliar a percepção auditiva (sensação sonora, reconhecimento, atenção e memória).
- Apreciar gêneros musicais variados (regional, nacional e internacional) e cantar músicas de compositores nacionais de diferentes épocas.

3º ano

Ao final do terceiro ano, os alunos devem ser capazes de:

Linguagem Plástica/Visual:

- Reconhecer por meio da observação elementos da linguagem visual (ponto, linha cor, textura e forma) no âmbito escolar (mobiliário, arquitetura e natureza) e em obras de arte e utilizá-los no fazer artístico

³⁸ Jogo dramático: trabalha-se com o improviso e os papéis não são definidos a priori. Todos são participantes da situação imaginária (atores), não tendo plateia.

(desenho de observação, desenho livre, desenho de memorização, histórias em quadrinhos, pintura, modelagem, dobradura, colagem, vídeo e fotografia).

- Traduzir a linguagem verbal (histórias, músicas e outros) para a linguagem visual (desenho e pintura) e vice-versa.

Linguagem Teatral/Dança:

- Manifestar as ações que observa e realiza no cotidiano por meio de expressão corporal e manipulação de bonecos, brinquedos e fantoches nos jogos dramáticos infantis (brincar do faz-de-conta).
- Reconhecer e vivenciar as tradições culturais brasileiras (brincadeiras de roda, cantigas e danças).

Linguagem Musical:

- Ampliar a percepção auditiva (sensação sonora, discriminação, reconhecimento, compreensão, atenção e memória).
- Apreciar gêneros musicais variados (regional, nacional e internacional) e cantar músicas de compositores nacionais de diferentes épocas.
- Reconhecer sons naturais e sons produzidos pelo homem.

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO II

Ao final do Ciclo II, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer por meio da observação os elementos formais das linguagens visual, musical e corporal (teatro e dança) em produções artísticas que fazem parte da História da Arte (regional, nacional e internacional), na natureza e nas diversas culturas, aprimorando a percepção e ampliando o juízo estético.
- Utilizar os elementos formais da linguagem visual (ponto, linha, cor, plano, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento e equilíbrio), na expressão artística por imagens: desenho, histórias em quadrinhos, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, instalação, construção, fotografia, vídeo e informática.
- Analisar criticamente obras de artes visuais que fazem parte da História da Arte (regional, nacional

e internacional), ampliando o juízo cognitivo (ou de conhecimento).

- Realizar a releitura de obras de artes visuais.
- Utilizar materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, tintas, argila, massinha, papéis, papelão etc.) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos e computadores) na criação e construção de formas plásticas e visuais, reconhecendo as suas propriedades expressivas e construtivas.
- Apreciar produções audiovisuais nacionais (Projeto de Lei nº 185/2008) e internacionais e expressar a sua compreensão por meio de vivências artísticas.
- Compreender a importância da preservação dos patrimônios públicos culturais da cidade.
- Apropriar-se de noções espaciais em relação ao próprio corpo e ao ambiente.
- Utilizar elementos da linguagem teatral (expressão corporal, gestual, vocal, facial, espaço cênico, personagem e ação dramática) nas situações de jogos teatrais e nas encenações de textos criados com o grupo.
- Aprimorar a percepção auditiva ouvindo músicas de diferentes compositores, épocas e gêneros regional, nacional e internacional.
- Utilizar a voz e o corpo como instrumentos primordiais de expressão musical.
- Utilizar a percussão (instrumentos e objetos) para a expressão musical.
- Construir o conceito de arte, valorizando os saberes de suas práticas sociais cotidianas.
- Expressar-se criativamente utilizando a imaginação e a sensibilidade estética.
- Apreciar as produções artístico-culturais em visitas a exposições de artes visuais (artes plásticas, fotografia e outras), assistir a filmes, a espetáculos teatrais, de música e de dança, desenvolvendo a capacidade de observação, ampliando os juízos estético e cognitivo.
- Reconhecer e valorizar, nas manifestações artísticas, a diversidade étnica/cultural (lei 10.639/03 e

11.645/08), conscientizando-se sobre os princípios vigentes na legislação.

- Valorizar e preservar, a partir da memória individual e coletiva, as manifestações artísticas das culturas regionais, nacionais e internacionais.
- Acurar a capacidade de leitura social, cultural e estética com relação à cidade onde a escola se localiza e às regiões brasileiras (norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste).

Objetivos Específicos

4º ano

Ao final do quarto ano, os alunos devem ser capazes de:

Linguagem Plástica/Visual:

- Reconhecer por meio da observação elementos da linguagem visual (ponto, linha, cor, textura, forma, volume, movimento e luz) na natureza e nas diversas culturas e utilizá-los na expressão artística por imagens (desenho de observação, desenho criativo dirigido, histórias em quadrinhos, pintura, gravura, escultura, colagem, dobradura, construção, vídeo, fotografia e produções informatizadas).
- Apreciar e compreender as diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos que fazem parte da História da Arte (regional, nacional e internacional) e realizar a releitura das obras analisadas.
- Realizar produções audiovisuais a partir da leitura social, cultural e estética, do bairro onde a escola se localiza, utilizando as diferentes Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC (vídeo e fotografia).

Linguagem Teatral/Dança:

- Manifestar as ações que realiza e observa no cotidiano por meio de jogos teatrais³⁹ e dramatização de pequenas histórias manipulando fantoches.

³⁹ Jogo teatral: assim como no jogo dramático, trabalha-se com o improviso e os papéis não são definidos a priori, porém, diferentemente daquele, neste, as equipes se alternam entre jogadores (atores) e observadores (plateia). Quando se refere aos jogos “improvisacionais”, Viola Spolin (2001, p. 4) afirma que: “...a liberdade individual é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos.

- Reconhecer, valorizar e preservar as tradições culturais brasileiras (brincadeiras de roda, cantigas e danças), aperfeiçoando a expressão corporal e a percepção de si mesmo em relação aos outros e ao espaço físico.
- Construir, com mediação do professor, os primeiros roteiros para encenações de histórias conhecidas.

Linguagem Musical:

- Acurar a percepção sonora e musical (volume, timbre, melodia e ritmo).
- Cantar e apreciar gêneros musicais variados: regional, nacional e internacional.
- Realizar jogos musicais utilizando instrumentos de percussão e objetos que emitam som.

5º ano

Ao final do quinto ano, os alunos devem ser capazes de:

Linguagem Plástica/Visual:

- A partir da observação de elementos da linguagem visual (ponto, linha, cor, plano, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento e equilíbrio), no mundo, na natureza e nas diversas culturas, utilizá-los na expressão artística por imagens (desenho de observação, desenho criativo dirigido, histórias em quadrinhos, pintura, gravura, escultura, colagem, dobradura, instalação, fotografia, vídeo e produções informatizadas).
- Apreciar, estudar e compreender as diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos que fazem parte da História da Arte (regional, nacional e internacional) e realizar a releitura das obras analisadas.

- Registrar imagens fotográficas e vídeo-gráficas de patrimônio histórico-cultural da cidade e realizar produções audiovisuais utilizando as diferentes Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC.

Linguagem Teatral/Dança:

- Conhecer e vivenciar o espaço cênico ao manifestar as ações que realiza e observa no cotidiano nas

situações de jogos teatrais e improvisar pequenas histórias criadas pelo grupo utilizando fantoches, bonecos e máscaras.

- Construir roteiros para encenações de histórias e criações coletivas.
- Acurar a expressão corporal individual/coletiva e criar movimentos inspirados em poemas, letras de músicas e histórias.

Linguagem Musical:

- Aprimorar a percepção musical (volume, timbre, percepção sonora, melodia e ritmo).
- Cantar e apreciar gêneros musicais regionais, nacionais e internacionais.
- Sonorizar histórias com objetos e instrumentos musicais.

EDUCAÇÃO FÍSICA

No horário de entrada da Emei, a criança entra velozmente pelo portão rumo à sala.

A orientadora pedagógica, que por ali passava, disse-lhe:

– Devagar querido. Você pode se machucar.

A criança para. Levanta um pé. Olha. Levanta o outro. Olha novamente.

Depois, dirige-se à orientadora, apontando para as próprias sandálias:

– Não sou eu que estou correndo. É ela. A sandália que minha mãe comprou que corre muito.

(Episódio extraído do Projeto Pedagógico, ano 2011, do Cemei Brasília Bynton Egídio Martins e da Emei Professor Jorge Leme).

EDUCAÇÃO FÍSICA

Introdução

Conforme já apontado nas Diretrizes Curriculares dos Anos Finais⁴⁰, a Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o corpo e o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da dança e da luta, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo à saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora (DARIDO; RANGEL, 2005; DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007).

Neste sentido, pelos novos estudos acadêmicos, com olhar cultural, influenciado pelos profissionais da Educação Física, que buscaram conhecimento nas ciências sociais e humanas, surgiu a área de estudo da Cultura Corporal do Movimento, que é mais característica como intervenção pedagógica, pois procura unir os conteúdos da área com a preocupação da contextualização das manifestações corporais (DARIDO, RANGEL, 2005), utilizando as demais áreas de estudo (cinesiologia, motricidade humana, ciências do esporte, aptidão física), que não são desconsideradas, pelo contrário, são partes integrantes da Educação Física, como disciplinas científicas tradicionais também contextualizadas.

Diante dessa premissa, a Educação Física assume como objeto de estudo a Cultura Corporal do Movimento, que tem a visão de cultura como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os, pois o ser humano, desde suas origens, produz cultura (BRASIL, 1998).

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (PCN), em função da fragilidade de seus recursos biológicos, os seres

humanos buscaram suprir suas insuficiências com criações que pudessem tornar os seus movimentos mais eficazes, seja por razões militares, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. “Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo “ressignificadas” as suas intencionalidades e formas de expressão”, constituindo, assim, a chamada Cultura Corporal do Movimento (1998, p. 28).

Também, pela Cultura Corporal do Movimento, a questão da saúde é vista em relação às manifestações como entendimento de uma autoconsciência e autonomia, havendo, para os PCN, a importância da integração do aluno na Cultura Corporal do Movimento com finalidade também de contribuir para uma vida saudável.

Saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença. Organização Mundial de Saúde (OMS), 1948.

A escola procura fornecer elementos aos alunos que os capacitem para uma vida saudável, mas, sozinha, não os levará a adquirirem saúde. (Secretaria de Educação Fundamental, MEC)

A aprendizagem deve ocorrer de forma ativa e dinâmica no desenvolvimento do seu percurso e de sua trajetória ao longo dos ciclos. Reforçamos, assim, que a Educação Física deve estar articulada aos demais componentes do primeiro ao nono ano, garantindo a interdisciplinaridade, tal como defendida neste documento no texto “Formas de Organização do Trabalho Pedagógico”. Não só a interdisciplinaridade como também a ludicidade, também abordada neste mesmo texto, devem estar presentes na maior parte das atividades realizadas pela Educação Física escolar valorizando as vivências infantis, tanto na escola quanto fora dela, nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas.

⁴⁰ Elaboradas entre os anos 2009 e 2010. Professores de Educação Física, reunidos em grupo de formação específica, elaboraram uma pesquisa qualitativa mapeando as práticas pedagógicas existentes neste componente na Rede Municipal de Campinas (RMC). Desta pesquisa, resultou a definição das seguintes manifestações da Cultura Corporal do Movimento para a RMC: jogo, esporte, dança, ginástica e vida saudável.

Na Educação Física, assim como em outros componentes curriculares, conforme apontado neste documento, a criança desenvolve-se por meio de atividades lúdicas. Muitas são as concepções sobre o lugar e a importância destas no contexto escolar. Segundo Vygotsky (1984), as crianças brincam porque se interessam por uma esfera mais ampla da realidade e sentem a necessidade de agir sobre ela. A brincadeira e o jogo são considerados como espaço e compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica.

A aprendizagem, assim concebida, gera uma sequência de caracterização de diversidade, pluralidade e universalidade com avanços e retomadas a fim de aprofundar os conceitos, contextualizando e consolidando os conhecimentos.

Sendo assim, a Educação Física escolar é entendida como a prática pedagógica que introduz e integra “os alunos na Cultura Corporal do Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta” (DARIDO, RANGEL, 2005, p. 34), tendo estas manifestações como conteúdos da área da Educação Física escolar e estes elaborados dentro das dimensões de conceitos, procedimentos e atitudes.

Sendo assim, a Educação Física escolar é entendida como a prática pedagógica que introduz e integra “os alunos na Cultura Corporal do Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta” (DARIDO, RANGEL, 2005, p. 34), tendo estas manifestações como conteúdos da área da Educação Física escolar e estes elaborados dentro das dimensões de conceitos, procedimentos e atitudes.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO I

No final do Ciclo I, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer o próprio corpo e sua relação com o espaço, o tempo e o outro.
- Praticar a higiene corporal tendo como objetivo uma vida saudável.
- Expressar sentimentos, afetos e costumes como forma de autoconhecimento e socialização.
- Cooperar com os colegas e o professor, demonstrando respeito mútuo e participação na construção coletiva das regras.
- Efetuar medidas simples.
- Executar e explorar os movimentos básicos e combinados, as percepções e expressões rítmicas e gestuais.
- Buscar a ampliação dos seus próprios limites e aprender a lidar com suas frustrações, explorando e executando algumas das manifestações da cultura corporal do movimento.
- Nomear as atividades físicas de diferentes tipos e segmentos, de acordo com os diferentes lugares e modos de organização de suas práticas.

- Nomear, relatar e registrar primeiras noções que envolvam o corpo nas mais diversas situações (fisiológicas, higiênicas, motoras, físicas, emocionais, sociais).

Objetivos específicos

1º ano

No final do primeiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Conhecer o próprio corpo, seus limites e dos (as) colegas.
- Cuidar do corpo e da saúde.
- Interagir com os colegas, o professor e a comunidade escolar.
- Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, das diferentes partes, dos movimentos, dos sentidos, e efetuar medidas de massa corporal e estatura.
- Executar e explorar as diferentes formas dos movimentos básicos (correr, saltar, abaixar, rastejar, rolar, suspender, manipular e outros), das percepções, das expressões rítmicas e gestuais.

- Conhecer, vivenciar e se apropriar de atividades da cultura corporal do movimento.
- Participar de jogos simbólicos, de construção e de regras simples.
- Nomear as atividades físicas de diferentes tipos e segmentos da cultura corporal do movimento

2º ano

No final do segundo ano, os alunos devem ser capazes de:

- Aprofundar noções e práticas de higiene e saúde.
- Interagir com os colegas, o professor e a comunidade escolar, demonstrando crescente capacidade de respeito mútuo e cooperação.
- Ampliar o reconhecimento e a percepção sobre o próprio corpo, explorar seus movimentos e relações com o espaço, tempo, ritmos, planos e o outro.
- Efetuar medidas de massa corporal e estatura.
- Aprofundar a execução dos movimentos básicos (correr, saltar, abaixar, rastejar, rolar, suspender, manipular e outros), das percepções e das expressões rítmicas e gestuais.
- Aprofundar a apropriação de atividades e conhecimentos sobre a cultura corporal, continuidade de ênfase sobre jogos e brincadeiras, abrangendo jogos com regras, cooperativos, gímnicos (ginástica) de sua escolha.
- Nomear e reconhecer os diferentes lugares de práticas de atividades físicas (praças, clubes, academias, escolinhas de esporte, circo e outros).

3º ano

No final do terceiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Aprofundar noções e práticas de higiene e saúde.
- Respeitar as decisões coletivas e zelar pelos processos democráticos de seu estabelecimento, resgar-

dando, com responsabilidade, o direito à participação, argumentação e crítica.

- Aprofundar o reconhecimento e a percepção sobre o próprio corpo, explorar seus movimentos e suas relações com o espaço, tempo, ritmos, planos e o outro.
- Efetuar medidas de massa corporal e estatura.
- Ampliar a apropriação, a execução e conhecimentos sobre atividades da cultura corporal.
- Construir regras relativas a jogos e seus respectivos modos de organização.
- Relacionar atividades físicas de diferentes tipos e segmentos aos diferentes lugares e modos de organização de suas práticas.

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO II

No final do Ciclo II, os alunos devem ser capazes de:

- Cooperar com os colegas e o professor, demonstrando respeito mútuo e participação na construção coletiva das regras.
- Conhecer e discutir noções básicas sobre riscos, limites e esforços despendidos durante a prática de atividades e efetuar medidas simples.
- Considerar algumas noções sobre organização temporal, espacial e social a partir do contexto escolar.
- Identificar e distinguir as qualidades físicas e as de movimentos.
- Executar e explorar movimentos combinados e mais complexos.
- Executar e aprofundar conhecimentos sobre as manifestações da cultura corporal do movimento.
- Fazer uma síntese sobre os diferentes tipos de práticas de atividades físicas, descrevendo-as e participando de algumas delas.
- Reconhecer a origem, história, algumas características e distinções dessas atividades.

Objetivos Específicos

4º ano

No final do quarto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Firmar os conceitos e práticas de higiene e saúde.
- Respeitar a todos, não fazendo distinção em relação aos níveis de domínios de habilidades, fatores de estética corporal, idade, dentre outros aspectos individuais.
- Ter noções gerais sobre fundamentos dos jogos e esportes, medidas de esforços e de conhecimentos sobre o corpo.
- Executar e explorar movimentos básicos e combinados mais complexos em situações diversificadas, comuns e características de diferentes tipos de atividades.
- Executar alguns jogos e atividades físicas e, eventualmente, efetuar medidas simples de referência do esforço realizado.
- Executar jogos pré-desportivos e ter noções sobre regras e características de diferentes jogos, esportes e sobre suas iniciações .
- Aprofundar o conhecimento das semelhanças e diferenças entre os diferentes segmentos e tipos de práticas de atividades físicas.

5º ano

No final do quinto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Firmar os conceitos e práticas de higiene e saúde.
- Respeitar a todos em jogos, disputas, atividades, torneios e outros eventos.
- Reconhecer e distinguir as qualidades e capacidades físicas e suas relações com o movimento corporal e os esforços físicos fazendo medidas destes.
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre aprendizagem e treinamento.
- Executar e explorar atividades, jogos e movimentos complexos considerando e distinguindo diferentes capacidades e habilidades físicas.
- Executar jogos pré-desportivos⁴¹ e ampliar conhecimentos sobre regras e características de diferentes jogos, esportes e sobre sua iniciação.
- Fazer sínteses sobre os diferentes tipos de práticas de atividades físicas, elencando suas características, semelhanças e diferenças, lugares de prática, entidades organizacionais, origem e aspectos históricos.
- Organizar e/ou participar de jogos, gincanas, disputas simples e propostas de atividades motoras pautadas na ludicidade e participação de todos.

⁴¹ O que se quer dizer aqui é uma iniciação esportiva mais sistemática.

INGLÊS

Como no mundo do romance, o mundo de uma sala de aula ativa, propositada e reflexiva é, por definição, um lugar descrito por Bakhtin onde muitas línguas estabelecem contato e reconhecimento mútuo entre si mesmas, a fim de criar o diálogo das linguagens.

LANDAY (2004, p. 123)



Atividade realizada na EMEF Sylvia Simões Magro nas aulas de Inglês nos Anos Iniciais, ano 2011, Professora Maria de Lourdes Diniz

INGLÊS

Introdução

As diretrizes norteadoras do trabalho com a Língua Inglesa na Rede Municipal de Campinas têm como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira (BRASIL, 1998), a leitura e discussão de textos de autores que tratam do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças e as próprias práticas dos professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Campinas, dentre os quais alguns já desenvolvem projetos nos ciclos I e II abordando o ensino do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nosso ponto central é o letramento, tendo em vista a apropriação e o uso social da leitura e escrita na Língua Estrangeira bem como o anseio de formar cidadãos críticos, conscientes do mundo que os cerca e atuantes na sociedade, por meio de atividades de aprendizagem significativas. Nesta perspectiva, estas Diretrizes Curriculares terão como objetivo estabelecer provisões teórico-metodológicas para um ensino significativo, uma vez que compreendemos ser consenso entre pesquisadores da área de ensino da Língua Inglesa os vários benefícios do início da aprendizagem de línguas na infância (CAMERON, 2001; ROCHA, 2006).

Para que o processo de ensino aprendizagem de Línguas Estrangeiras seja implementado com sucesso nos anos iniciais, é fundamental que seja desenvolvido a partir de objetivos e embasamentos teórico metodológicos claros e bem definidos, contando também com: infraestrutura adequada de recursos (laboratório de informática em rede, DVD, livros etc.); garantia de tempo de formação para os professores de Língua Inglesa da Rede Municipal em LEC – Língua Estrangeira para Crianças; momentos de integração com os professores polivalentes e tempos pedagógicos destinados a esse propósito; garantia da carga horária de duas aulas semanais em cada ano dos ciclos I e II.

O ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC, como passaremos a chamar) nunca esteve tão evidenciado, principalmente o de Língua Inglesa, uma vez que esta é considerada língua franca (GRAD-DOL, 2006), ou seja, instrumento de comunicação homogêneo, utilizado em grande parte do mundo. É

reconhecida a importância que as línguas estrangeiras assumem como instrumentos de inserção social, como veículos de acesso a diferentes culturas na sociedade contemporânea. Em um mundo globalizado, em que o contato com diferentes culturas e línguas cada vez mais se intensifica através dos meios de comunicação e das novas tecnologias, aprender outras línguas torna-se fundamental, o que traz à tona a necessidade de que o processo de aprendizagem se inicie cada vez mais cedo (Rocha, 2006).

A Língua Inglesa é considerada uma língua universal, o que implica uma reflexão acerca do papel que ela deve assumir nos currículos e seus respectivos objetivos. Ressaltamos a importância desse aprendizado assumir bases plurilíngues e transculturais (ROCHA 2010) para que possa contribuir, efetivamente, para a construção dos “multiletramentos” necessários para a atuação crítica e ativa da criança, bem como para o fortalecimento de bases para que o indivíduo possa, também pela Língua Estrangeira (LE), participar crítica e ativamente da sociedade em que vive.

Acreditamos que os alunos de LEC precisam aprender uma outra língua para melhor agir no mundo, atuar de forma crítica sobre o mesmo, promovendo mudanças e transformações. É papel da escola possibilitar-lhes a apropriação dos modos sociais de *fazer e dizer*, levando-os, pela aprendizagem de LE, a atuarem adequada e criticamente nas diversas esferas sociais.

Vivemos em uma sociedade globalizada e que requer mais do que o domínio da Língua Materna. Nesse sentido, entendemos que o domínio da LI (Língua Inglesa) é importante para o desempenho de atividades do cotidiano, uma vez que há muitas palavras e expressões com as quais nos deparamos frequentemente. A Língua Inglesa permite, entre outras coisas, interagir em diferentes situações enunciativas, compreender e usar as mais diversas tecnologias e ampliar as opções no mundo do trabalho. Rajagopalan (2005, p. 45) enfatiza que

nossos alunos precisam adquirir domínio da língua estrangeira para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos desafios que o mundo

coloca no seu caminho. São eles que têm que aprender a dominar a língua inglesa, jamais deixando que a língua inglesa comece a dominá-los.

Vale ressaltar que a Língua Inglesa contribui para o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem da Língua Materna e o contato com o diferente, auxiliando na percepção de diversas visões de mundo e no modo como a criança lida com o que não lhe é familiar. Além disso, auxilia na autoestima dos alunos, pois não se sentem marginalizados e excluídos, se comparados aos alunos do Ensino Fundamental I privado, os quais já dispõem de aulas de línguas estrangeiras nos anos iniciais de sua escolaridade.

A inclusão do ensino da Língua Inglesa nos ciclos I e II da escola pública é um direito de todos os alunos, tornando-se mais um aliado na conquista da igualdade de oportunidades para todos.

A proposta de inclusão da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental da RMC, ora apresentada, baseia-se nos seguintes fundamentos:

- Conhecer aspectos das culturas de diferentes povos desenvolvendo a competência intercultural, tendo em vista a formação de uma identidade plurilíngue e pluricultural.
- A oralidade como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, fundamental na compreensão da funcionalidade da língua.
- Concepção da linguagem como discurso, ou seja, a linguagem em uso, um “fazer coisas” na língua alvo (CAMERON, 2003; VYGOTSKY, 2001; BAKHTIN, 2004).

- Contextualização e prática da linguagem em situações reais de uso.
- Aquisição de vocabulário que representa a inserção da criança em novo universo simbólico (VYGOTSKY, 2001), e não o acúmulo de um conjunto de palavras isoladas, extraídas do contexto social.
- Ensino da gramática a partir de uma abordagem “interna e informal”, a qual se contrapõe a uma abordagem tradicional que a vê como “formal e externa”, conduzindo a uma reflexão sobre *qual* gramática ensinar e *como* ensiná-la.
- Enfoque na comunicação real e no desenvolvimento da competência comunicativa, estabelecendo o ensino da LE como instrumento de interação sociocultural e não como um fim em si mesmo.
- Relacionar a língua materna com a língua estrangeira desenvolvendo a conscientização da criança sobre sua primeira língua.
- A LE deve estar pautada numa dimensão de trabalho interdisciplinar, no qual o professor de Língua Inglesa trabalha integrado com os professores dos demais componentes curriculares, além de focar o aspecto lúdico do processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Seguem os objetivos de aprendizagem para o componente Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais objetivos foram elaborados tendo como base a carga horária de duas horas aulas semanais. Caso tal carga não possa ser garantida, essa proposta deverá ser repensada e os objetivos aqui propostos, alterados.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE INGLÊS

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO I

Ao final do ciclo I, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que vivem em um mundo plurilíngue e que a aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita a comunicação entre os diferentes povos.
- Reconhecer as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa.
- Reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente.

- Conhecer o sistema fonético da língua inglesa, de modo a estabelecerem analogias entre este e o da língua materna.
- Reconhecer e adquirir vocabulário de palavras de seu cotidiano.
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, diálogos, sentimentos e emoções.
- Conhecer os diversos gêneros textuais e estudar alguns sistematicamente.

Objetivos Específicos

1º ano

Ao final do primeiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que vivem em um mundo plurilíngue e que a aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita a comunicação entre os diferentes povos.
- Reconhecer as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa para uma valorização de sua própria cultura.
- Reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente.
- Conhecer sons e entonações básicos, de modo a estabelecer analogias entre o sistema fonético da língua Inglesa e o da língua materna.
- Apropriar-se gradativamente de palavras da língua inglesa a partir de vocabulário do seu cotidiano, tais como: família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números.
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações.
- Conhecer os diversos gêneros textuais, através da leitura feita pelo professor e atividades orais: cantiga, trava-língua, adivinha, poema, conto de fada, conto acumulativo.

2º ano

Ao final do segundo ano, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que vivem em um mundo plurilíngue e que a aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita a comunicação entre os diferentes povos.
- Reconhecer as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa para uma valorização de sua própria cultura.
- Reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente.
- Identificar sons e entonações básicos, de modo a estabelecer analogias entre o sistema fonético da língua inglesa e o da língua materna.
- Apropriar-se gradativamente de palavras da língua inglesa a partir de vocabulário do seu cotidiano, tais como: família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, corpo humano, objetos de sala de aula, números.
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, diálogos.
- Conhecer os diversos gêneros textuais, através da leitura feita pelo professor e atividades orais: cantiga, adivinha, trava-língua, regras de jogo, verbetes, ficha técnica, poemas, contos populares, contos de fada, fábulas.

3ºano

Ao final do terceiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que vivem em um mundo plurilíngue e que a aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita a comunicação entre os diferentes povos e reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente.
- Reconhecer as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa para uma valorização de sua própria cultura.

- Apropriar-se gradativamente de palavras da língua inglesa, ampliando o vocabulário do seu cotidiano, tais como: família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números, esportes, roupas, emoções.
- Conhecer o alfabeto e soletrar palavras.
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, diálogos, sentimentos e emoções.
- Escrever palavras do seu cotidiano na língua inglesa, focando o vocabulário já estudado.
- Conhecer os diversos gêneros textuais, por meio de atividades de leitura realizadas pelo professor e pelo aluno: cantiga, adivinha, trava-língua, bilhete, convite, lista, ficha técnica, poemas, receita, manchete, história em quadrinhos, tirinha, poemas, narrativas de aventura, contos.
- Produzir pequenos textos: listas, bilhetes, convites, ficha técnica.

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO II

Ao final do ciclo II, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que vivem em um mundo plurilíngue e que a aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita a comunicação entre os diferentes povos, além de reconhecer as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa.
- Reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente.
- Ler, com autonomia, palavras de uso cotidiano e textos dos gêneros já estudados.
- Reconhecer e escrever palavras de seu cotidiano e sentenças estruturadas gramaticalmente.
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, diálogos, sentimentos e emoções, fazendo uso dos aspectos estruturais da língua.
- Produzir textos dos gêneros estudados.

Objetivos Específicos

4º ano

Ao final do quarto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer e analisar as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa visando a valorização da diversidade cultural.
- Reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente.
- Reconhecer a escrita na Língua Inglesa em nosso cotidiano (rótulos, marcas, lojas, palavras estrangeiras utilizadas diariamente).
- Ler, com autonomia, palavras de uso cotidiano e textos dos gêneros já estudados.
- Iniciar o reconhecimento de palavras da língua inglesa a partir de vocabulário o seu cotidiano, tais como: família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números, esportes, roupas, emoções, cumprimentos, partes da casa, objetos escolares, adjetivos, profissões.

- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, sentimentos e emoções, diálogos com informações pessoais.
- Reconhecer a estrutura da língua e estruturas gramaticais básicas e escrever palavras do seu cotidiano na língua inglesa, focando o vocabulário já estudado e frases a partir da estruturação de língua.

- Conhecer os diversos gêneros textuais: manchete, notícia, charge, cartum, verbetes, poema concreto, canção, cantiga, adivinha, trava-língua, bilhete, convite, lista, ficha técnica, poemas, receita, história em quadrinhos, tirinha, narrativa de aventura, conto.

- Produzir textos: lista, bilhete, convite, ficha técnica, manchete, poema, história em quadrinhos, tirinha.

5º ano

Ao final do quinto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer e analisar as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa (situação geográfica, maior foco nas questões culturais, características) e refletir sobre a importância da língua inglesa mundialmente, agora através do reconhecimento da escrita presente em língua inglesa em nosso cotidiano (rótulos, marcas, lojas, palavras estrangeiras utilizadas diariamente).
- Ler, com autonomia, palavras de uso cotidiano e textos dos gêneros já estudados.
- Apropriar-se gradativamente de palavras da Língua Inglesa a partir de vocabulário do seu cotidiano, tais como: família escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números, esportes, roupas, emoções, cumprimentos, partes da casa, objetos escolares, adjetivos, profissões, dias, meses, datas, tempo, estações do ano, meios de transporte.
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, sentimentos e emoções, descrições, ações, rotinas, horas, pequenos diálogos com informações pessoais, atividades que podemos fazer, entre outras.
- Reconhecer a estrutura da língua e estruturas gramaticais.
- Conhecer os diversos gêneros textuais: propagandas institucionais e comerciais, anúncios, panfletos, outdoors, slogans, textos teatrais, lendas, contos.
- Escrever palavras do seu cotidiano na língua inglesa, focando o vocabulário já estudado.
- Produzir textos nos gêneros estudados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PARTE I

- BARRETO, Elba Siqueira de S.; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 27-48, novembro/1999.
- BARRETTO, Margarita. *Vivendo a história de Campinas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- BELISÁRIO JÚNIOR, José Ferreira. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. In: _____.; Cunha, Patrícia. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar*. BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, V. 9. Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BENEDETTO, Ivani Martins Gualda et al. SÃO PAULO (Estado). *Educação artística*, 1º grau (5ª a 8ª séries). SP, 1993, p. 19-20.
- BORGES, Deize S.; KITTEL, Rosângela. *Constituindo-se sujeito: uma história de compensação social*. In: _____. *Ponto de Vista*, n° 3/4, Florianópolis, 2002.
- BOSCO, Ismênia Carolina M. G.; MESQUITA, Sandra Regina S. H.; MAIA, Shirley Rodrigues. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla*. Brasília, MEC, SEE, 2010.
- BRASIL. Comissão Interministerial. Documento da marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida: Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade social. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. *Deficiência visual*. Brasília: MEC/SEED, 2000.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Ministério da educação. *Projeto escola Vida*. Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola / Necessidades educacionais especiais dos alunos / Construindo a escola inclusiva. v.4, Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. *Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos na escola- Alunos com necessidades educacionais especiais: Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- _____. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, MEC, SEESP, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 9.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.956. Brasília: Imprensa oficial, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6571. Brasília: 2008.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Presidência da República. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.
- _____. Presidência da República. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Lex*: Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, dez 2005.
- _____. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Lex*: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, dez de 1996.
- _____. Presidência da República. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Lex*: Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, jan de 2001.
- _____. Presidência da República. Lei 10.639, de fevereiro de 2004. *Lex*: Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras Providências. Brasília, 2004.
- _____. Presidência da República. Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008. *Lex*: Estabelece no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: história e cultura afrobrasileira e indígena. Brasília, março de 2008.
- _____. Presidência da República. Lei nº 8096, de 13 de julho de 1990. *Lex*: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- _____. Presidência da República. Lei nº 9394, de dezembro de 1996. *Lex*: Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez. 1996.
- CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola: Lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados, PUC, 2003.
- CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Decreto Municipal nº 13.192/99. Regulamenta a Lei nº 9.809, de julho de 1998, que dispõe sobre “Atuação da Municipalidade, dentro de sua competência, nos termos do Artigo 5º, da Lei Orgânica do Município de Campinas, para coibir qualquer

- discriminação, seja por origem, raça, etnia, sexo, orientação sexual, cor, idade". Diário Oficial do Município, Campinas 22/07/1999.
- _____. Comunicado DEPE/SME. *Boletim n.13*. Escola de 9 Anos para Todos!. 19 nov. 2005.
- _____. Documento do Grupo de Trabalho dos Professores de Ciclos III e IV – RMEC, dez. 2008 (mimeo).
- _____. Frente da organização do trabalho didático. Planejamento 2006. Fev. 2006 (mimeo).
- _____. Lei Municipal nº 10.196/99. Institui a semana de solidariedade aos povos africanos. Diário Oficial do Município, Campinas 18/08/1999.
- _____. Proposta Avaliação Institucional LOED/SME, 2005 (mimeo).
- _____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (*) Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- _____. Sistematização das atas dos Conselhos de Classe/ Série de 1ª. a 4ª. Série. Final de 2005. Mar. 2005 (mimeo)
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *Boletim do Departamento Pedagógico*. Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da Rede/FUMEC. Abril de 2005 (mimeo).
- CAMPOS, S. S. P. & CAVASSAN, O. *Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania*. São Paulo: Escrituras, 2003.
- CANO, Wilson. *Região Metropolitana de Campinas*. Campinas. Ed. da Unicamp, 2002.
- CAPE/SP. *Uso e ensino do soroban adaptado para deficientes visuais*: curso de Extensão Cultural. São Paulo, 2008.
- CARRAHER, Terezinha et al. *"Na Vida Dez, Na Escola Zero"*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CARVALHO, Isabel Cristina M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARVALHO, Keila Monteiro de. *Visão Subnormal*: Orientações ao professor do CEACAE Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais – Realização USP- Universidade de São Paulo – *Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso?*
- CARVALHO, Lorena Resende. Deficiência Mental: Aprendizagem e desenvolvimento. In: *Estudos*, V.3, nº 5/6, Goiânia, 2006.
- CARVALHO, Soares Natália Erenice de. *Nova concepção de deficiência mental* Segundo a American Association on Mental Retardation Sistema – AAMR: Sistema 2002
- DELORS, Jacques. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 2001.
- DELPRETTO, Bárbara M. de L.; GIFFONI, Francinete A.; ZARDO, Sinara Pollon. *A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*: Altas habilidades / superdotação. Brasília, MEC, SEE, Universidade Federal do Ceará, 2010.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luís Carlos de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- FLEITH, Denise de Souza (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. *Orientação a professores*. v. 1. Brasília, MEC, SEE, 2007.
- _____. *Saberes e praticas da inclusão*: altas habilidades / superdotação. Educação Infantil. Brasília: MEC/SEE, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Luís Carlos. *Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola?* Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª . Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.
- GESUELI, Zilda Maria. A intertextualidade na elaboração narrativa em Língua de Sinais. In: *Surdez, processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Levise, 2000.
- _____; MOURA, Lia de. *Letramento e surdez*: a visualização das palavras. In: ETD – *Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, n.2, jun. 2006. p. 110-122.
- GODÓI, Ana Maria. *Saberes e práticas da inclusão*: Dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla. Educação Infantil. AACD. Brasília, MEC, SEE, 2006.
- GOES, Maria Cecília Rafael de e PINTO, Gláucia Uliana. Deficiência mental, imaginação e mediação social: Um Estudo sobre o Brincar. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 1, Marília, 2006.
- GOMES, Adriana L. L. V. et al. *Deficiência mental*: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003
- _____. *O Novo Imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2005.
- LAPA, José Roberto do Amaral. *A cidade: os cantos e os antros – Campinas 1850-1900*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996
- MAIA, Shirley Rodrigues. Ensaio pedagógicos – *Construindo escolas inclusivas* – Processos de ensinar e de aprender em alunos com surdocegueira. Brasília, MEC, SEESP, 2005.
- MAINARDES, Jefferson. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 23.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler; SANTOS, Maria Terezi-nha Teixeira. (orgs.). *Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010. p. 25. (Cotidiano escolar: ação docente)
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. *O Capital*. Crítica da economia política. Livro 1, v. 1. São Paulo: Editora Bertrand Brasil – DIFEL, 1987.

- _____.; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- MORAIS, Marcos Vinícius de. História integrada. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 201-217.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2008.
- _____. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, 2000.
- PARKER, Richard G. *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 1991.
- PATTO, Maria Helena de S. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- _____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PESSOA, Ângelo Emílio da Silva (org.). *Conhecer Campinas numa perspectiva histórica*. Campinas: Secretária Municipal de Campinas, 2004.
- PRIETO, Rosângela Gravioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: Sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia G; ALMEIDA, Maria Amélia. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- REIGOTA, Marcos. Hora de Amadurecer. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 out. 2004.
- _____. Meio Ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, Sergio da Costa. A Pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*. v. 5 n. 12. São Paulo May/Aug. 1991.
- ROSS, Paulo Ricardo. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. *Educar*, n. 23, Editora UFPR, Curitiba, 2004
- _____. *Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas*. In: Perspectiva, Florianópolis, nº especial, v. 24, 2006.
- SAMPAIO, Marcos Wilson; HADDAD, Maria Aparecida Onuki.; Kara-Jose, Newton. *Auxílios para baixa visão*. São Paulo: Laramara, 2001.
- SÃO PAULO (ESTADO). *O Deficiente Visual na classe comum*. São Paulo: SE/CENP, 1987.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquina. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SENNETT, Richard. *A Cultura do Novo Capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- _____. *A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SERPA, Ximena. *Comunicação para pessoas surdocegas*. Projeto Horizonte. Instituto Nacional para Cegos. Bogotá, Colômbia, 2002. Tradução: Miriam Xavier de Oliveira, 2004.
- SILVA, D.V.; HAETINGER, M.G. *Ludicidade e Psicomotricidade*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.
- SKLIAR, Carlos. *A surdez – Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Sílvia. (orgs.) *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, SP: Editora Alínea 2004.
- SOUZA, Regina Maria. Práticas Alfabetizadoras e subjetividade. In: *Surdez, processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Levise, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.
- _____. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. Fundamentos da defectologia. *Obras Completas*. tomo V, Habana/Cuba Editorial Pueblo e Educacion, 1989.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Sites consultados

- BRASIL. Presidência da República. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. *Lex*: Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 16 dez 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/98. *Lex*: Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: CNE/CEB, 1998. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm>> Acesso em: 16 dez. de 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCNs%20%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília: MEC/SEE, dez. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>>. Acesso em: 17 dez. de 2010.

- _____. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 17 dez. de 2010.
- _____. Ministério da Educação. A Implantação da educação ambiental no Brasil. Brasília: MEC/CE A, 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001647.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2010.
- _____. MEC/ SECAD/ SEPPIR. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília: MEC/ SEPPIR, 2006. Disponível em: <http://unisinos.br/blog/gdirec_neabi/files/2010/11/planonacional_10.6391.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2010.
- GUERREIRO, Tânia. CALDAS, Celia P. *Memória e demência: (re) conhecimento e cuidado*. Rio de Janeiro: UERJ, UNATI, 2001. Disponível em: <http://www.deficienteonline.com.br/deficiencia-multipla-tipos-e-definicoes___16.html>. Acesso em: 23 set. 2011.
- LACERDA, Cristina B. F.; POLETTI, Juliana. *A escola inclusiva para surdos: A situação singular do intérprete de Língua de Sinais*. In: Anais da 27 reunião anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-15. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 08 Set.2011.
- MACEDO, Lino. *Fundamentos para uma educação inclusiva*. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 22 de set. 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ensinando a turma toda- as diferenças*. 2007. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/turma.ht>>. Acesso em: 03 jul. 2011.
- MILES, Bárbara. *Perspectiva geral sobre a surdocegueira*. Tradução resumida publicada no portal ao pé da letra, 29 jul 2011. Disponível em: www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/surdocegueira. último acesso em: 17 set. 2011.
- PERES, Regina C.N.C. *Percepção de mães de criança com paralisia cerebral sobre o desenvolvimento motor, cognitivo e social de seus filhos*. Revista Horus, 2007 Disponível em: <<http://www.faesd.edu.br>>. Acesso em: 13 set.2011.
- RIBEIRO, Arilda I. M. *Mulheres e educação no Brasil-Colônia: Histórias entrecruzadas*. Parte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação, mestrado, da área de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, em 1987. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.html>. Acesso em: 23 abr. 2010, 10h27.
- SILVA, Vanessa Caroline; MOREIRA, Laura Ceretta. *Curriculo na escola inclusiva: o estigma da diferença*. Disponível em: < <http://www.isad.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/849>>. Acesso em: 13 ago. 2011.
- SKLIAR, Carlos. *As Armadilhas de um sistema de exclusão*. 2003. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Prof>>. Acesso em: 03 jul. 2011.
- SOUZA, Regina Maria. *Língua de Sinais e Escola: Consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais*. In: ETD (Educação Temática Digital): Educação dos surdos e língua de sinais. V.7 n.2, 2006. pp. 263-278. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=127&layout=abstract>>. Acesso em: 30 mai. 2011.
- UÈVORA. *Serviço de Ciência e Cooperação: surdocegueira*. Divisão de mobilidade e relações internacionais. Disponível em: <www.nae.uevora.pt/aenee/boas_praticas/surdocegueira>. Acesso em: 17 set. 2011.

PARTES II E III

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. In: *Aberto*, Brasília, ano 13, n. 60, out./dez.1993.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.
- ANDREOTTI, V. (Org.) *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês da escola pública*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005. p. 37-48.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Cláudia; LACERDA, Cristina B.F. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, p. 186, 2008.
- BAPTISTA, Mônica Correia. *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*. 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. In: BARBOSA, Ana Mae. Entrevista com Ernest Gombrich. São Paulo: Cortez, 1997.
- BOSCO, Zelma Regina. Notas sobre a criança, infância e linguagem na escola. In: BOSCO, Zelma Regina (Org) *Ensaio: Perspectivas e Pressupostos para uma Discussão Curricular na Rede Municipal de Campinas*. Campinas, SP: Set Gráfica Editora, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.
- _____. Lei Federal 10.639/03 (artigo 26-A) e a 11.645/08, alteram a LDB, obrigando o ensino de História da África

- ca, Cultura Afro-brasileira e Indígena, no currículo oficial dos estabelecimentos de ensinos públicos e particulares, em especial nos componentes curriculares Arte, Língua Portuguesa e História, e, ainda, a lei 10.639/03, inclui o artigo 79-B, que estabelece para o calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.
- _____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Brasília: FNDE, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries: Língua Estrangeira. 5a. a 8a. séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Portaria nº 1010, de maio de 2006. *O Soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- _____. Projeto de Lei 185/2008, apresentado pelo senador Cristovam Buarque (PDT-DF), em 2008, que visa incluir no currículo da Educação Básica a exibição de filmes brasileiros na programação das disciplinas, obrigatoriamente, por no mínimo duas horas mensais.
- _____. *Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental – Alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC (Secretaria de Educação Básica), 2007b.
- BORBA, Ângela M.; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Brasília: FNDE, 2007.
- BREGUNCI, Maria das Graças C. Organizando as classes de Alfabetização: processos e métodos. In: CARVALHO, M.A.F.; MENDONÇA, R.H. (Org). *Prática de Leitura e Escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. P. 30-33.
- BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. *Alfabetização: um tema muitos sentidos*. Curitiba: UFPR (Setor de Educação), 2008.
- BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: GRANDE, Paula de; VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: ROJO, Roxane H.R.; RANGEL, Egon de O. (coord.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 2010.
- _____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2002.
- CAMPINAS. *Diretrizes curriculares da educação básica para ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação*. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. Organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP: Millennium Editora, 2010.
- _____. Departamento Pedagógico. *Diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa no ciclo I do ensino fundamental*. Campinas: SME/DEPE, 2008.
- COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS, CAT, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), Brasília, 2007, Ata da Reunião VII, Acesso em 05 jan. 2008.
- CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC /Secretaria de Educação Básica, 2007 a.
- CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.) *Avaliação: políticas e práticas*. 2. ed., Campinas: Papirus, 2004.
- _____. Os ciclos de formação como alternativa para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.
- DARIDO, Suraya.C. ; RANGEL, Irany C. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- _____; SOUZA JR, Osmar Moreira de. *Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- DEMO, Pedro. Aprender: o desafio reconstrutivo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 29-38, set./dez. 1998.
- _____. *Professor do futuro e a reconstrução do conhecimento*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.

- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e Edwards; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga et all. *Aspectos legais e orientação pedagógica*: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. (org.). *Letramento no Brasil*: habilidades matemáticas. Reflexões a partir do INAF 2002. São Paulo: Global, Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, Instituto Paulo Montenegro, 2004.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação e CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- _____. *Como nos tornamos professoras?* 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. *Escrevendo e lendo na escola*: a mediação como princípio da organização do trabalho pedagógico. In: BOSCO, Zelma Regina (Org). *Ensaio: perspectivas e pressupostos para uma discussão curricular na Rede Municipal de Campinas*. Campinas, SP: Set Gráfica Editora, 2009.
- _____. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed., Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. *Trabalho e subjetividade*. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, 2000, p. 103-119.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, 2004, v. 25, n. 86, p. 133-170.
- _____. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação*: políticas e práticas. 2. ed., Campinas: Papirus, 2004 b.
- _____. *Ciclos, serialização e avaliação*. *Confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 out/2007 (especial), p. 965-987. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 abril 2009.
- _____. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92 out./2005 (especial), p. 911-933. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 abril 2009.
- GANZELI, Pedro. *Reinventando a escola pública por nós mesmos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo, Cortez, 1999.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Fragmentos de histórias de leitura e escrita de professoras-alfabetizadoras na cidade de Campinas na contemporaneidade do século XX. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. (Org.) *Letramentos múltiplos*: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRRN, 2008.
- _____. Planejamento e a organização do trabalho pedagógico no cotidiano do Ensino Fundamental. In: *Ensaio: perspectivas e pressupostos para uma discussão curricular na Rede Municipal de Campinas*, SP: Set Gráfica Editora, 2009.
- _____. *Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora*: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras, UNICAMP (FAEP); São Paulo: Fapesp, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*: o conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. In: BOSCO, Z.R. (Org). *Ensaio: perspectivas e pressupostos para uma discussão curricular na Rede Municipal de Campinas*. Campinas, SP: Set Gráfica Editora, 2009b, p. 85 – 93
- _____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (dis)curso*, v. 8, 2008. p. 519-541.
- _____. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Campinas, CEFIEL/UNICAMP/SME/DEPE, 2007. (versão preliminar)
- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, 2008. p. 519-541.
- _____. *Preciso “ensinar” o letramento?* Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas, SP: UNICAMP/ Cefiel /MEC/ SEF, 2005. (Coleção linguagem e letramento em foco)
- _____. MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC (Secretaria de Educação Básica), 2007 a.
- _____. NUNES, Maria Fernanda. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 88, n. 218 jan./abr. 2007b. p. 48-72.
- LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS. C.; MENDONÇA M. (Org.). *Alfabetização e Letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte, Autêntica, CEEL, 2007.

- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi – Arte Escrita, 2001.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LODI Ana Cláudia B.; LACERDA, Cristina B.F. (Org.). *Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. v. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. 160 p.
- LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: Ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade, desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MENDONÇA Márcia. (Org.) *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, CEEL, 2007.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de. *A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva*. *Revista brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876/1994)*. São Paulo: UNESP, 2000.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1998 (Coleção pensamento e ação no magistério).
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez, 1986.
- POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.
- _____. *Aprender a escrever (re) escrevendo*. Campinas, SP: CEFIEL/MEC, 2005.
- _____. *Sobre o ensino de português na escola*. In: GERALDI, João Wandeley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela*. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa M.; ANDREOTTI, Vanessa (Orgs.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da escola Pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 37-48.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1a. a 4a. Séries: dos parâmetros oficiais a objetivos dos agentes*. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- _____. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- ROCHA, Cláudia H.; TONELLI, Juliana A.; SILVA, Kleber Ap. *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2010. (Coleção novas perspectivas em linguística aplicada, 7).
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Falando ao pé da letra*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o EF – Ciclo I – primeiro ao quinto ano*. São Paulo: SME, 2007.
- SMOLE, Kátia C. S.; DINIZ, Maria Inês de S.; MARIM, V. *Saber matemática, 4º ano, 3ª série*. São Paulo: FTD, 2008.
- _____. *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- _____. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra uma forma de ação no mundo. In: *Leitura, Teoria e Prática*. Ano 4, n. 05, 1985.
- _____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, n. 50, 2000. p. 26-40.
- _____. Salas de aula, relações de ensino. In: *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- SOARES, Carmen L. et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, n 25, 2004.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). *Letramento no Brasil – Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003a.

- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.
- SOARES, Suelly Gally. *Educação e Comunicação. O ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: Otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Vozes, 2001.
- TASSONI, E.C.M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. In: TORRES, Íris; CORN, Anne Lesley. *Quando houver crianças deficientes da visão em sua sala de aula: sugestões para professores*. In: Revista Benjamin Constant, n. 09, ano 04, Rio de Janeiro, 1998.
- VANTI, Elisa dos Santos. *Projetos interdisciplinares*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico-elementos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad Editora, 2006.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Psicologia del arte*. Barcelona: Barral, 1972.
- VIRGOLIM, Angela M.R. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília, MEC, SEE, 2007.
- Filmes:**
- SER e ter. Direção de Nicolas Phillibert . França, 2002
- A LÍNGUA das mariposas. Direção de José Luiz Cuerda. Distribuição Warner, 1999.
- KIRIKU e a feiticeira. Direção de Michel Ocelot. França. Distribuição Artmann, 1998.
- CENTRAL do Brasil.. Direção Walter Salles. Brasil, 2000.
- NARRADORES de javé. Direção Eliane Caffé. Brasil, 2003.
- MINHAS TARDES com Margueritte. Direção Jean Becker. França, 2010.
- BEBÊS/BABIES. Direção Thomas Balmés, 2010.
- Sites consultados:**
- http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/dep-to-pedagogico/avaliacao-pedagogica/PROVA_CAMPINAS_RELATORIO_FINAL.pdf. Acesso em: 22 nov. 2011.
- <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 22 nov. 2011.
- <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1317T.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2011.
- A experiência e o juízo estéticos. Disponível em: <<http://aartedepensar.com/acetatos/capitulo12.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2011.
- BARBOSA. Ana Mae. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=11489> . Acesso em: 27 jul. 2011.
- BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>.
- _____, MEC/SECAD - Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola - PDDE/Integral, no exercício 2010. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/index.php/downloads/pdde/4570-manualpdde2010educacaointegral/download>>
- _____, MEC/SECAD - Programa Mais Educação. Passo a passo. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>
- EDUCAÇÃO FÍSICA. <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.
- GRADDOL, D. English Next. British Council. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/download/books_notes/english_next.pdf> - Acesso em: 15 jan. 2007.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Vygotsky e a criação artística infantil. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos914/vygotsky-criacao-infantil/vygotsky-criacao-infantil2.shtml>>. Acesso em: 06 jul. 2011.
- KLEIMAN, Angela . Projetos de letramento na educação infantil. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, Unita-u, 2009a. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>>. Acesso em: 03 fev. 2011.
- NASCIMENTO, A. C. Objetos de aprendizagem e como eles podem ser um aliado do professor em sala de aula. Revista Conexão Professor, Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.conexao-professor.rj.gov.br/entrevista_01.asp>. Acesso em: 11 Nov/2011.
- SASSAKI, Romeu Kasumi- entrevista: disponível em http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/interativa/educadores_pais/entrevista016.asp. Acesso em: 13 de set. 2011
- WESTIN, R. Ensino fundamental de nove anos sacrifica lazer, dizem estudos. Folha de São Paulo, 08 nov. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u649321.shtml>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

