

CURRÍCULO E PRÁTICAS CULTURAIS ■ AS ÁREAS DO CONHECIMENTO



reorientação curricular do 6º ao 9º ano

currículo em debate

GOIÁS

3

Governador do Estado de Goiás

Alcídes Rodrigues Filho

Secretária de Estado da Educação

Milca Severino Pereira

Superintendente do Ensino Fundamental

Isa Lourdes de Araújo Pitaluga

Gerente Técnico-Pedagógica do 6º ao 9º ano

Maria Bernadete Barbosa Brito

Subgerente - Reorientação Curricular

Rosely Aparecida Wanderley Araújo

Grupo Gestor

Maria Bernadete Barbosa Brito, Iêda Aparecida Alves, Márcia Aparecida Vieira Andrade, Rosely Aparecida Wanderley Araújo, Sônia Maria Domingos Fernandes.

Assessoria Técnico-Pedagógica

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)

Coordenadora Geral: Maria do Carmo Brant de Carvalho.

Coordenadora da área de Educação e Sistema de Ensino: Maria Estela Bergamim.

Coordenadora de Projeto: Meyri Venci Chieffi.

Assessora de Produção de Material: Maria José Reginato Ribeiro,

Editoras: Lídia Izecson de Carvalho, Marta Wolak Grosbaum

Pedagogas: Maria Beatriz Bittencourt Colella, Sonia Maria Rolfen Díaz da Silva Rosa.

Professores: Adriano Vieira (Educação Física), Anna Josephina Dorsa Kuhn (Matemática) Antonio Aparecido Primo (História), Luiza Esmeralda Faustini (Língua Portuguesa), Margareth Artacho de Ayra Mendes (Ciências), Maria Terezinha Teles Guerra (Arte), Silas Martins Junqueira (Geografia).

Equipe elaboradora dos textos de concepção de área:

Arte

Edna de Jesus Goya (UFG); Gláucia Santos do Carmo (SUEF); Márcio Paulo Resende, Gabriel Moraes de Queiroz (SREs); co-participação dos professores multiplicadores (SREs) e professores articuladores de grupos de estudos.

Ciências

Marc Alexandre Duarte Gigonzac (UEG); Maria Luiza Brito Mota, Maria Luza de Almeida Mendanha (SUEF); co-participação dos professores multiplicadores (SREs) e professores articuladores de grupos de estudos.

Educação Física

Nivaldo Antônio Nogueira David (UFG); Orley Olavo Filemon, Pricila Ferreira de Souza (SUEF); co-participação dos professores multiplicadores (SREs) e professores articuladores de grupos de estudos.

Geografia

Eguimar Felício Chaveiro (UFG); Edson Borges da Silva, Niransi Mary da Silva Rangel Carraro (SUEF); co-participação dos professores multiplicadores (SREs) e professores articuladores de grupos de estudos.

História

Maria da Conceição Silva (UFG); Adriane Álvaro Damascena, Fátima Alcídia Costa Mota, Márcia Aparecida Vieira Andrade, Wilmar Alves da Silva (SUEF); co-participação dos multiplicadores (SREs) e professores articuladores de grupos de estudos.

Língua Portuguesa

Agostinho Potenciano de Souza (UFG); Arivaldo Alves Vila Real, Neuracy Pereira Silva Borges, Rosely Aparecida Wanderley Araújo, Sônia Maria Domingos Fernandes, Terezinha Luzia Barbosa (SUEF); co-participação dos multiplicadores (SREs) e professores articuladores de grupos de estudos.

Língua Inglesa

Rosane Rocha Pessoa (UFG); Ana Christina de Pina Brandão, Flávia Osório da Silva, Margareth Maria de Melo (SUEF); co-participação dos multiplicadores (SREs) e professores articuladores de grupos de estudos.

Matemática

Nilton Cezar Ferreira (UCG); Marcella Maria da Silva Carmo, Silma Pereira do Nascimento (SUEF); co-participação dos multiplicadores (SREs) e professores articuladores de grupos de estudos.

Comissão de sistematização/redação

Adriane Álvaro Damascena, Arivaldo Alves Vila Real, Ana Christina de Pina Brandão, Fátima Alcídia Costa Mota, Neuracy Pereira Silva Borges, Pricila Ferreira de Souza, Rosely Aparecida Wanderley Araújo, Terezinha Luzia Barbosa.

Revisão de texto

Ana Christina de Pina Brandão, Arivaldo Alves Vila Real, Maria Aparecida Rosa, Maria José Reginato Ribeiro, Neuracy Pereira Silva Borges, Rosely Aparecida Wanderley Araújo, Terezinha Luzia Barbosa.

Equipe de execução Pedagógica

Adriane Álvaro Damascena, Ana Christina de Pina Brandão, Ana Maria Affonso Pena, Arivaldo Alves Vila Real, Coracy Cordeiro de Fátima Silva, Edson Borges da Silva, Eliana Walcacer Lima, Elizabeth Maria Souza Barbosa, Eusa Reynaldo da Silva, Fátima Alcídia Costa Mota, Flávia Osório da Silva, Gláucia Santos do Carmo, Iêda Aparecida Alves, Ivani Rodrigues Prado, Marcella Maria da Silva Carmo, Márcia Aparecida Vieira Andrade, Margaret Maria de Melo, Maria Bernadete Barbosa Brito, Maria Iusa de Almeida Mendanha, Maria Luiza Brito Mota, Neuracy Pereira Silva Borges, Niransi Mary da Silva Rangel Carraro, Orley Olavo Filemon, Pricila Ferreira de Souza, Rosely Aparecida Wanderley Araújo, Silma Pereira do Nascimento Vieira, Sivaldo Oliveira, Sônia Maria Domingos Fernandes, Terezinha Luzia Barbosa, Valteci Maria Ribeiro Falcão, Wilmar Alves da Silva.

Equipe Técnica das Subsecretarias Regionais de Educação do Estado de Goiás

Anápolis, Aparecida de Goiânia, Campos Belos, Catalão, Ceres, Formosa, Goianésia, Goiás, Goiatuba, Inhumas, Iporá, Itaberaí, Itapaci, Itapuranga, Itumbiara, Jataí, Jussara, Luziânia, Metropolitana, Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Palmeiras de Goiás, Piracanjuba, Piranhas, Pires do Rio, Planaltina de Goiás, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Rio Verde, Rubiataba, Santa Helena de Goiás, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Silvânia, Trindade, Uruaçu.

Equipes escolares

Diretores, secretários, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade.

Digitadores

Poliane Pereira dos Santos Daniel, Rafael Urbano Rodrigues, Rodolfo Urbano Rodrigues.

Organização gráfica e formatação de texto

Rodolfo Urbano Rodrigues

Projeto Gráfico e editoração gráfica

Jennifer Abram Meyer

**“Somente podemos dar o que já é do outro.
Neste livro estão coisas que sempre foram suas”**

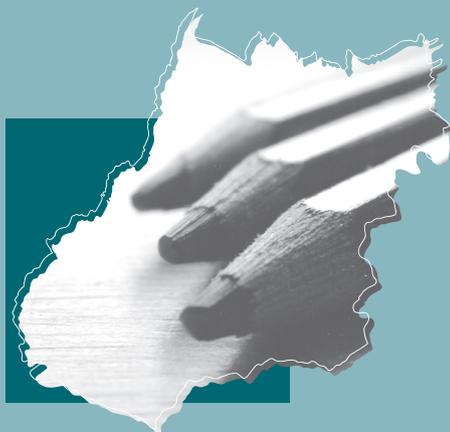
Jorge Luis Borges



reorientação curricular do 6º ao 9º ano

currículo em debate

CURRÍCULO E PRÁTICAS CULTURAIS ▪ AS ÁREAS DO CONHECIMENTO



GOIÂNIA, 2006

SEE
SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



Sumário

Apresentação	06
PARTE I - Textos para Reflexão - Fundamentos da Reorientação Curricular	
Currículo e práticas culturais locais	
A escola pública entre o lugar e o mundo	10
Eguimar Felício Chaveiro	
Crianças e adolescentes em situação de violência: algumas considerações	12
Maria Luiza Moura Oliveira	
O que precisamos conhecer sobre os jovens	16
Roque Gomide	
Letramento	
Ler e escrever: práticas pedagógicas necessárias em todas as áreas	19
Agostinho Potenciano de Souza	
Leitura e produção de textos no Ensino Fundamental	26
Zoraide Inês Faustini da Silva	
Leituras de mundo...ou “a traição das imagens”	39
M. Terezinha T. Guerra	
PARTE II	
A escola e a comunidade com a palavra	
Sondagem realizada nas escolas-pesquisa: uma síntese	48
Equipe da SUEF / CENPEC	
A cidade, a escola e os jovens	55
Yara Sayão	
PARTE III	
Concepções das áreas do conhecimento - uma construção a muitas mãos	
Arte	60
Ciências Naturais	65
Educação Física	70
Geografia	77
História	85
Língua Estrangeira: Inglês	91
Língua Portuguesa	97
Matemática	106

A apresentação

É com alegria que entregamos a você mais um **Caderno da Série Currículo em Debate**, fruto do processo desencadeado na nossa Rede Estadual de Educação, a partir de 2004, quando foram realizadas as primeiras Oficinas Pedagógicas. Nesse processo os educadores vêm refletindo sobre a qualidade do ensino, enquanto direito de todos e sobre a construção de uma proposta curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que assegure, tanto a permanência do nosso aluno na escola, como a conclusão desse nível de ensino com sucesso.

As Oficinas Pedagógicas desencadearam, desde então, a organização de grupos de estudo nos municípios, o desenvolvimento de cursos de formação e a realização de sondagens junto às 38 escolas-pesquisa das SREs. Tudo isto foi feito para que possamos ampliar a nossa compreensão sobre a situação da educação nas diferentes regiões do Estado e sobre o nosso papel de educadores na Reorientação Curricular em curso.

O acompanhamento sistemático dessas ações, feito pela equipe de técnicos formadores da SUEF, evidenciou a necessidade de se constituir uma equipe multidisciplinar em cada subsecretaria, para apoiar efetivamente o trabalho iniciado nos grupos de estudos, sediados em cada município e, simultaneamente, possibilitar a continuidade do diálogo iniciado com a rede. Essa equipe, constituída em junho de 2005, foi formada por um pedagogo e 08 professores especialistas nas diversas áreas do conhecimento, tendo as seguintes funções: coordenar grupos de estudos por áreas nos municípios- sede das regionais, ministrar cursos de formação continuada aos professores articuladores dos municípios jurisdicionados às SREs, acompanhar e monitorar os estudos desenvolvidos nesses grupos, bem como os reflexos desses estudos na prática do professor.

A formação dessa equipe em todas as subsecretarias representa uma grande conquista para a nossa Rede, pois cria novas condições de apoio pedagógico sistemático às escolas, ampliando as possibilidades de formação, o que é fundamental para se garantir a qualidade de ensino para todos.

Dando continuidade às ações de formação no processo de Reorientação Curricular, realizaram-se no 2º semestre de 2005 duas formações centralizadas, de 40 horas cada, ministradas por técnicos formadores da SUEF, com assessoria de docentes da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG), parceiros nessa proposta. Foram abordados os seguintes temas: Currículo, Metodologias de Ensino, Projeto Político-Pedagógico, Saúde: uma questão de cida-

dania, Família e Relações Sociais, Justiça e Cidadania, Educação Fiscal, Tecnologias aplicadas à Educação e Avaliação no Processo de Aprendizagem. Participaram das formações os técnicos pedagógicos das subsecretarias e alguns integrantes de equipes multidisciplinares, que replicaram a discussão dessas temáticas nos grupos de estudos em suas regionais.

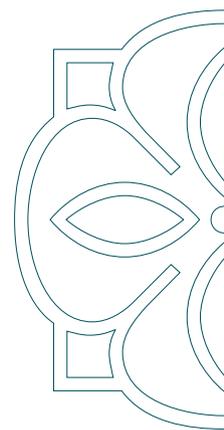
Em 2006 estão sendo trabalhadas as concepções de cada área do conhecimento, suas metodologias específicas e como podem tornar o currículo mais vivo e significativo para os alunos, contemplando o universo cultural em que estão inseridos para que, a partir dele, e com a contribuição dos conceitos das várias áreas do conhecimento, possam ampliar sua visão de mundo e compreendê-lo melhor.

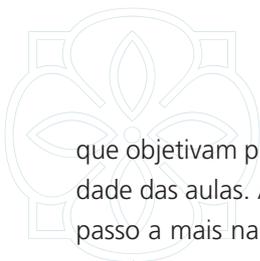
Está em processo também a discussão sobre como as diferentes áreas devem estar comprometidas com o desenvolvimento da leitura e a produção de textos de nossos adolescentes e jovens, possibilitando-lhes, o acesso a níveis mais elaborados, que lhes dêem melhores condições de inserção nos diferentes grupos sociais. Para isso, os técnicos formadores da SUEF, em parceria com docentes das universidades de Goiás (UFG, UCG, UEG) citadas e com o Cenpec, elaboraram textos referentes a tais conteúdos a fim de serem compartilhados e discutidos com a Rede por ocasião das formações. A intenção é provocar reflexões, tornando os professores co-autores dos documentos que expressam a Reorientação Curricular.

Paralelamente, foi proposto às SREs desenvolver um trabalho coordenado pelas equipes multidisciplinares, sub-coordenadores do 6º ao 9º ano e duplas pedagógicas, trabalho este que consistiu na realização de entrevistas com pais, alunos, professores e representantes da comunidade, com o objetivo de conhecer e analisar as culturas locais, a realidade onde os alunos estão inseridos.

As sínteses dessas entrevistas, bem como os textos produzidos por área do conhecimento já foram objeto de estudo e discussão na formação de março de 2006, e trouxeram elementos importantes para a elaboração de um currículo que considere as culturas locais. Isto certamente implicará novos recortes e abordagens de conteúdos e práticas docentes.

Seguiram-se as formações descentralizadas, em abril de 2006, quando os professores multiplicadores das equipes multidisciplinares foram a campo, promovendo a mesma discussão e estudo em suas regionais, com os professores de áreas específicas e coordenadores pedagógicos representantes de cada município. Estes passaram a ser os articuladores de grupos de estudos, criando espaços para discussões.





que objetivam promover transformações na prática pedagógica e melhoria da qualidade das aulas. A participação desses profissionais como formadores representa um passo a mais na conquista da autonomia e da democratização do processo de formação, no nosso Estado.

Como resultado de todo esse movimento envolvendo a superintendência, o CENPEC, as universidades, subsecretarias e escolas, nasce o Caderno 3, que tem a intenção de registrar a riqueza do processo vivido neste contexto da história da educação em Goiás e, simultaneamente, servir de subsídio para discussão e aprimoramento da prática de todos nós. Ele está composto por três partes:

A Parte 1 apresenta textos de fundamentação teórica, elaborados por docentes universitários, abordando a importância de se considerar a cultura juvenil e as práticas culturais locais, no currículo, bem como a leitura e a produção de textos no Ensino Fundamental.

A Parte 2 apresenta uma síntese da sondagem realizada nas 38 escolas-pesquisa, com alunos, professores, pais e representantes da comunidade, bem como a análise dos dados coletados.

Na Parte 3 estão os textos de concepção das oito áreas do conhecimento - *Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática*. Estes textos trazem um rápido histórico do ensino da área no Estado, seu objetivo na Escola Fundamental, considerações sobre o objeto de estudo, a metodologia e a avaliação defendidas nessa proposta. Consideram o domínio das habilidades de leitura e a produção de textos como compromisso de todas as áreas, e ainda, as práticas culturais locais e a cultura juvenil como prioridades do currículo.

Esperamos que este documento, produzido com as contribuições de toda a Rede, seja instrumento de estudo, discussão e reflexão nas escolas, subsecretarias, grupos de estudos e encontros de formação de professores, e possa ampliar os espaços de participação e construção coletiva, permitindo o surgimento de iniciativas pedagógicas autônomas e transformadoras. Estas iniciativas são fundamentais na reorientação de um currículo que visa garantir a nossos jovens alunos a aprendizagem de conteúdos necessários para a compreensão da realidade e para a participação em relações sociais, políticas e culturais cada vez mais amplas e mais complexas.

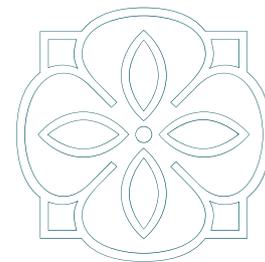
Equipe Técnico-Pedagógica
Superintendência do Ensino Fundamental

PARTE I

**TEXTOS PARA REFLEXÃO
FUNDAMENTOS DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR**

CURRÍCULO E PRÁTICAS CULTURAIS LOCAIS

LETRAMENTO



A ESCOLA PÚBLICA ENTRE O LUGAR E O MUNDO

EGUIMAR FELÍCIO CHAVEIRO¹

“Nascemos num lugar dentro do corpo da mãe; a mãe nasceu num lugar dentro de uma casa ou de um hospital; esse está num lugar na cidade ou no campo que, por sua vez, está num lugar dentro do Estado, de um país, de um continente. Mas há outros lugares – os de dentro, os que não se enxergam, não se pisam, não se tocam...O meu lugar no olho daquele que me vê; o lugar do estranho na sensação do meu espanto; os trieirinhos da alma, cada coisa sentida, cada afeto recebido, cada desejo não cumprido. Ou mesmo os rios das paixões desacertadas, os mares transbordantes de medo que quiseram se transformar em dores...Sempre perguntamos “qual é o meu lugar?”

EGUIMAR FELÍCIO CHAVEIRO¹

O processo histórico chamado Globalização mudou a face e o conteúdo dos lugares. Se antes os lugares eram mais perenes, ou seja, eram constituídos por variáveis de origens conhecidas, geralmente fundadas em sua própria raiz e em seu próprio espaço, agora são tripudiados por signos espúrios, invadidos por agentes externos, gerados além das fronteiras territoriais de seus limites.

Essas novas variáveis são condutoras de intenções alheias aos sujeitos que exercem a sua vivência cultural no lugar. Isso cria um desdobramento: os lugares se tornam frágeis e estranhos, e os sujeitos que nele exercem a sua vida, deslocados em seu próprio território de vivência, se aturdem e se dilaceram.

Daqui se depreende: a vivência necessariamente é um atributo do lugar; é nele que se estabelecem as relações sociais com as instituições, com o trabalho, e se desenvolvem a subjetividade e a cultura. O lugar medeia a relação do indivíduo com a vida. Mas ele não é produzido mais pela vivência. Vida e lugar se separaram. Como a escola pública se coloca diante dessa situação?

Um primeiro aspecto a ser observado é que o sujeito de aprendizagem ao agir socialmente no lugar onde mora, trabalha, estuda, se desloca, se comunica, necessita de se situar na ponte entre lugar e mundo, pois conhecer o lugar é condição para produzir a sua própria consciência social e, então, ler a si mesmo localizado no mundo.

Diante disso, cabe à escola pública intensificar a sua prática na vida do lugar, pois assim estará compreendendo o sujeito com o qual lida – e o espaço em que se dá a vivência desse sujeito. Além disso, é de sua tarefa interpretar as variáveis que, no lugar, participam da vida dos sujeitos de aprendizagem.

Os discursos hegemônicos da moda, da performance corporal, do sexismo, do

¹ Professor. Adjunto do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/UFG. Doutor em Geografia pela USP.

sucesso midiático, da emoção química, do esoterismo, do consumo, do fanatismo religioso, da tecnofilia e outros tendem a entrar no sistema de percepção desses sujeitos consagrando uma prática mental que lhes rouba a atenção, a integridade ética, a harmonia da convivência e os coloca, no lugar, a se renderem às instituições hegemônicas que comandam o mundo a partir desses signos.

É papel da escola pública contribuir para que o sujeito compreenda os processos sociais que incidem no lugar, a partir dos conceitos específicos das áreas do conhecimento e assim possa desenvolver atitudes de resistência e de valorização da multiplicidade cultural. Não ignorar o mundo, mas não obedecê-lo, impõe a tarefa da autonomia como exercício de liberdade e transformação.

Na situação em que a cultura é tecida pelo de fora, a tendência é a cultura do lugar ter um sentido de atraso. Cabe à escola pública representar a cultura local, valorizá-la, disseminá-la, intercambiando-a com o que avançou e com o que é disposto no mundo para melhorar a vida do sujeito de aprendizagem e de sua comunidade.

Dessa maneira, fechar-se no lugar pode significar apenas servir a um autoritarismo da tradição; e abrir-se ao “fora” e às suas representações pode ser o vínculo apenas ao que aliena e usa o lugar. A escola e a sua prática deve mediar o lugar com o global, respeitando o que é singular e aprendendo com o que é universal. A vida e o conhecimento juntos podem, então, esclarecer o mundo que existe no lugar e efetivar uma consciência do modo como o lugar participa do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas - trajetórias e tempos de alunos e mestres*, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2004

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*, São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. *A vida é um engenho de passagens*, Goiânia: Descubra, 2005.

IANNI, Octávio. *Sociedade Global*, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1992.

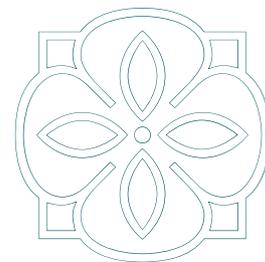
PELBART P. Peter. *A vertigem por um fio - políticas da subjetividade contemporânea*, São Paulo: Iluminuras, 2002.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço - técnica e tempo, razão e emoção*, São Paulo: Hucitec: 1996.

SILVEIRA, Maria Laura. *Totalidade e fragmentação: o espaço global, o lugar e a questão metodológica*. In Santos Milton et al (orgs.) *Fim do século e globalização*, São Paulo: Hucitec, 1993.

SOJA, Edward W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.





CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

MARIA LUIZA MOURA OLIVEIRA (MALÚ) ¹

“A criança é o princípio sem fim. O fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama, porque deixou de se reconhecer como humanidade.”

HEBERT DE SOUZA²

Hoje se encontra em evidência na sociedade brasileira a violência sofrida por crianças, adolescentes e jovens, fenômeno que comparece como fato ultrajante e merecedor de providências por parte da Sociedade e do Estado.

No Brasil, discutir esse tema é o mesmo que dizer de sua relevância enquanto um problema, uma vez que a maior ameaça à vida das crianças, adolescentes e jovens, na atualidade, não são as doenças, mas sim a violência.

Só no Brasil, na década de 1990, ou seja, num espaço de dez anos, mais de um milhão de pessoas morreram por violências e acidentes e dessas, cerca de 400 mil faleceram por homicídios (Minayo, Souza, 2003).

Esta violência possui várias faces, desde as desigualdades econômico-sociais até a prática do extermínio. Nessa direção pode-se dizer que a sociedade encontra-se diante de um fenômeno multicausal, pois sua origem não parte de um único ponto, sendo várias as razões que desencadeiam sua ocorrência. Sendo assim, a violência não é uma, é múltipla.

Dentre as diversas formas de violência cometidas contra o público infanto-juvenil, destaca-se a violência sexual, que em suas modalidades (abuso sexual, exploração sexual comercial, pornografia, turismo sexual, tráfico de pessoas e etc...) se caracteriza por ser uma das mais perversas formas de violação de direitos humanos, principalmente ao se referir a essa população etária.

¹ Psicóloga, mestre em Psicologia Social pela Universidade Católica de Goiás (UCG), coordenadora do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil da UCG, conselheira do Conselho Federal de Psicologia (CFP) assumindo sua representação no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e conselheira de Direitos no CEDCA-GO

² Sociólogo

A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

De acordo como vem sendo demonstrado pelos pesquisadores e agentes sociais que atuam no atendimento à defesa de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, o abuso e a exploração sexual são fenômenos complexos, de difícil enfrentamento, inseridos num contexto histórico-social de violência endêmica e de profundas raízes socioculturais.

Pesquisas demonstram a existência de redes organizadas de exploração sexual de crianças e adolescentes em diversas regiões do Brasil, inclusive o tráfico para outros países com essas finalidades. A ocorrência do tráfico foi muito bem caracterizada na Pesquisa Nacional sobre o Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de Exploração Sexual - PRESTRAF, divulgados pelo Ministério da Justiça em meados de 2002.

Após a instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito na Câmara Federal em 1993, o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes no país foi significativamente intensificado, tanto pela sociedade civil quanto pelos setores governamentais. Foi dada maior visibilidade ao fenômeno por meio de estudos, pesquisas, mapeamentos, realização de campanhas e construção de banco de dados. Com isso, por um lado, o tema teve maior destaque na imprensa nacional, por outro se assistiu ao aprimoramento das ações de intervenções jurídicas e sociais, com elaboração e regulamentação de legislações específicas, surgimento de programas de atendimento, formação de agentes sociais, entre outras.

Várias estratégias diferenciadas de enfrentamento foram adotadas, porém com significativas dificuldades na integração e organicidade. Os atores sociais envolvidos na questão viram-se, então, diante do desafio de garantir maior eficiência, eficácia e efetividade dos seus programas para enfrentamento do fenômeno. Para ordenar a articulação de todos os principais atores voltados à área da criança e do adolescente vulneráveis à violência sexual, em junho de 2000 na cidade de Natal – RN foi elaborado o *“Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil”*, tendo sido aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em julho do mesmo ano. Como instrumento de defesa e garantia de direitos de crianças e adolescentes, o Plano Nacional aponta para a criação, fortalecimento e implementação de um conjunto articulado de ações e metas fundamentais para assegurar a proteção integral à criança e ao adolescente em situação ou risco de violência sexual.

Percebe-se que para se realizar o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, exigiu-se do conjunto da sociedade a construção coletiva de marcos referenciais como: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, que foram estabelecidos na maioria das vezes pela sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais na área da infância e adolescência.

Vale salientar que neste processo a força da participação social trouxe esse debate





para a agenda nacional, porém o mesmo foi incorporado, gradativamente pelo poder público, em direção à construção de políticas públicas que assumam essa realidade social como algo de interesse superior, especialmente por se tratar de crianças e adolescentes enquanto sujeitos sociais e prioridade nacional e absoluta.

A EDUCAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO: A ESCOLA INTERROMPENDO O CICLO DA VIOLÊNCIA SEXUAL

Diante dessa realidade cruel, da violência contra crianças, adolescentes e jovens, sabe-se que a magnitude desse evento vem mobilizando várias áreas do conhecimento, especialmente as que se ocupam diretamente desse público. Dessa forma, a educação e seus profissionais passaram a direcionar ações específicas voltadas para a temática da violência e suas manifestações na vida dos estudantes.

Nesse sentido, em 2004 a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República (PR), em parceria com o Ministério da Educação lançou o “Guia Escolar”, um importante instrumento de proteção à infância e adolescência. Dentre seus objetivos destaca-se seu conteúdo organizado didaticamente em forma de orientações que visam contribuir com a escola e seus integrantes a agirem de maneira solidária e consciente em relação a crianças e adolescentes que sofrem ou sofreram algum tipo de violência sexual.

Nesse aspecto, o material trabalha realçando a cooperação dos educadores, particularmente dos professores, no sentido de integrá-los ao Sistema de Garantia de Direitos que, por sua vez, resguarda ações e políticas que constituem o fluxo de uma rede de proteção sendo: a defesa de direitos, a responsabilização e o atendimento.

Para tanto, o Guia oferece instrumentos conceituais e operacionais que direcionem para medidas necessárias à proteção de crianças e adolescentes, encaminhando-os, em regime de prioridade absoluta, aos serviços de ajuda médica, psicossocial e jurídica.

Todo trabalho que concebe a criança e o adolescente como seres em desenvolvimento no mundo moderno, coloca-os na condição de sujeito de direitos, situação que foi resultado de um longo processo social que envolveu transformações na organização social, desde o ponto de vista da esfera privada das famílias até a esfera pública da confiabilidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

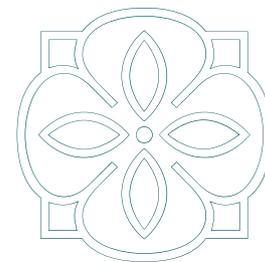
Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8.069. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

PLANO Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil. Ministério da Justiça. Brasília, 2002.

MINAYO, M. C. S.; Souza, E. R. Violência sob o olhar da saúde: a infra-política da contemporaneidade brasileira. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.

IPPOLITO, Rita. (Coord.) Guia Escolar: Métodos para identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. 2ª ed. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.





O QUE PRECISAMOS CONHECER SOBRE OS JOVENS

ROQUE GOMIDE¹

“É necessária uma luta conjunta pelo desvelamento daquilo que a realidade nos oculta e que impede a apropriação crítica das nossas possibilidades humanas mais elevadas, capazes de construir uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e mais humana.”

A adolescência não é um período natural do desenvolvimento, mas um momento da vida humana que é significado, interpretado e construído pelos homens. É um conceito recente na história da humanidade, criada historicamente pelos homens, nas suas relações sociais, para se referir a determinadas mudanças do corpo, em determinado momento da vida, enquanto um fato, e que passa a fazer parte da cultura enquanto significado. As características atribuídas então aos jovens têm sua explicação nas relações sociais e culturais e não no desenvolvimento físico e mental.

A adolescência como um movimento da vida se constitui na totalidade social que constrói um determinado tipo de adolescência; portanto, ao se falar de um adolescente estamos falando de alguém que está inserido num determinado contexto sociocultural, político e econômico. A adolescência vivida por um menino da classe média é diferente da adolescência vivida por um menino das classes desfavorecidas economicamente.

Temos que superar as visões preconceituosas que se tem tido sobre os adolescentes tais como as que os definem como aborrecentes ou pentelhos, se quisermos melhor compreendê-los e ajudá-los, enquanto educadores que somos.

O adolescente traz para a escola a sua própria vivência, a sua história de vida que o faz detentor de uma série de saberes e de valores definidos pela natureza das relações que experimentou e experimenta em diferentes grupos sociais como a família, a turma de amigos, a própria escola e outras instituições. Por isso é importante darmos a voz a eles para conhecermos o que pensam, desejam, sonham e

¹ Professor Adjunto do Departamento de Pediatria e Puericultura da Faculdade de Medicina-UFG

podermos assim interferir não com imposições de nossas idéias e valores, mas por meio da colocação de desafios para sua reflexão. A realidade da maioria dos jovens, principalmente os da camada popular, é marcada pela crise social que os rodeia e pelos impactos de uma sociedade de consumo que os leva a questionar todos os valores que sustentam essa sociedade.

Os pais e educadores desconhecem, muitas vezes, a intensidade das transformações vividas pelo adolescente; à medida que surgem as marcas do desenvolvimento do corpo, sua imagem corporal também modifica, e essas transformações trazem muita ansiedade.

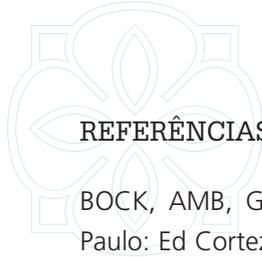
Uma série de manifestações relativas a esse fenômeno podem ser descritas, mas é preciso ter claro que elas são referências culturais e que não podem ser analisadas a partir do próprio jovem, como se tais características surgissem naturalmente. Assim, podemos dizer, genericamente, que na sociedade ocidental, à medida que alcançam determinada idade, os jovens evidenciam alguns comportamentos típicos, como contradições sucessivas em muitas manifestações da conduta, constantes flutuações do humor e do estado de ânimo. Ao mesmo tempo revelam a necessidade de se encontrar, de definir o que querem da vida, do trabalho, de fazer um projeto de futuro, com autonomia, de definir enfim sua identidade para uma vida adulta; é o momento em que fantasiam e intelectualizam, apresentam deslocalização temporal, crises religiosas, desenvolvem atitude social reivindicatória e ensaiam a separação progressiva dos pais.

A dificuldade de inserção na escola, nesse particular momento da vida, poderá conduzir o jovem para uma transformação social indesejável, já que o consumo de drogas, as **DST/AIDS**, as diversas formas de exposição à violência, o desemprego, a fome, a miséria e outras formas de vulnerabilidade social a que estão sujeitos, disputam com a escola e com a família, evidenciando a necessidade de uma maior compreensão na relação escola/adolescente, principalmente no momento em que se discute a reorientação curricular.

A prática social vivida por eles, na escola, dar-lhes-á a consciência da existência de diversas formas de culturas, todas elas legítimas e essa vivência será fundamental para a aquisição de uma nova consciência social, primeiro passo para que os jovens atuem como cidadãos capazes. Desta forma, somos favoráveis à participação ativa dos mesmos nas discussões da reorientação curricular, já que eles são os maiores interessados.

Creio que a adolescência deveria nos deixar perplexos, deveria nos motivar a refletir sobre o sentido da vida. A adolescência como um movimento da vida, delinea-se com ambigüidade; a realidade nunca aparece diretamente na observação, primeiramente configura-se dentro do pensamento do observador, através de associações com a sua própria adolescência.





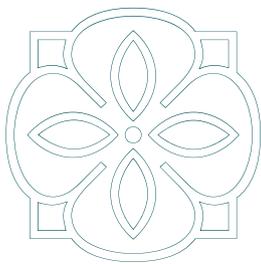
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, AMB, Gonçalves M.G.M, Furtado O. (org.) *Psicologia sóciohistórica*, São Paulo: Ed Cortez, 2001.

NECASA, *Treinamento básico em saúde na adolescência*. Modificações psicossociais do adolescente, Goiânia: Cegraf- UFG, 1998.

MAAKAROUN, M.F, Souza, R.P, Cruz, A. R. et al, *Tratado de adolescência: um estudo multidisciplinar* - Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1991.

MARCONDES, E., Vaz, F.A.C., Ramos, J.L. A, Oday, Y, *Pediatria básica*, sétima parte, adolescência, Maria Inez Saito, Anita S. Colli (colaboradoras), São Paulo: Savier, 2003.



LER E ESCREVER: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NECESSÁRIAS EM TODAS AS ÁREAS

AGOSTINHO POTENCIANO DE SOUZA¹

E escrever sobre ler e escrever é uma atividade voltada sobre si mesma, pois escrevo sobre o que estou fazendo - isso me leva a pensar a prática que executo; no reverso, você, leitor, irá ler sobre ler - irá refletir sobre a prática de ler. Não me proponho a escrever idéias das quais me julgo a origem, uma vez que me apoio em leituras sobre o tema. Com elas, busco diálogo, segurança, suporte de persuasão e de credibilidade.

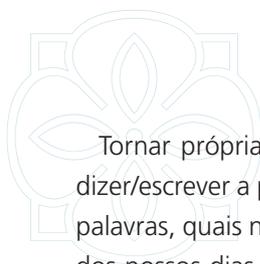
Primeiro princípio: escrever vem depois de ler, uma prática de linguagem está ligada à outra. Tão ligada que o escrever traz referências a textos lidos e, ao mesmo tempo, institui a expectativa de que haverá leitura do que está sendo escrito. Desse princípio, inferimos duas características dessas atividades: no escrever, há traços do que foi lido pelo escrevente, presença de um campo de conhecimento compartilhado com outros textos sobre o tema; ao ler este texto, ocorre um diálogo do leitor com os outros textos que ele já leu sobre este tema. Vemos, então, que são atividades em rede, em relação de reciprocidade.

DA PALAVRA DO OUTRO À PALAVRA PESSOAL

A palavra, matéria-prima dessa rede de entrelaçamentos, é uma forma de apropriação, num trabalho artesanal, da palavra do outro, a que antes estava em outro lugar. Desde a palavra adâmica, segundo Bakhtin (1992, p. 405), os discursos se ligam ao outro:

As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem na palavra (ou outros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a "palavra do outro" se transforma, dialogicamente, para tornar-se "palavra pessoal-alheia" com a ajuda de outras "palavras do outro", e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo.

¹ Professor Titular de Didática e Prática de Ensino de Língua Portuguesa/Faculdade de letras UFG. Doutor em Análise do Discurso pela UFMG



Tornar própria a palavra é uma engenhosa forma de identificar-se, fazer-se. No dizer/escrever a palavra, nos dizemos - me faça eu mesmo. No múltiplo universo das palavras, quais nos pertencem? Que escolhas temos feito? Quanto tempo gastamos dos nossos dias com as palavras? Em que campo de sentido estão as palavras que proferimos, de que elas falam? Por trás dessa exteriorização, estamos nós fabricando os sujeitos que somos - uma parte de mim.

Talvez não percebamos, mas o nosso conhecimento também faz parte de nossa identidade. As palavras manifestam o nosso grau de desenvolvimento nas diversas competências que temos. Esse modo de ver a linguagem, palavra e outros signos, como uma transformação da palavra do outro em palavra própria, passando por um estágio em que a palavra é pessoal-alheia, pode ser entendida como um ponto de vista sobre o processo de aquisição do conhecimento, da aprendizagem. É uma teoria da linguagem que ecoa no que Vygotsky (1978, p.112) define como Zona de Desenvolvimento Proximal.

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em cooperação com companheiros mais capazes.

Essas formulações teóricas sobre *linguagem e desenvolvimento* nos auxiliam a ressignificar nossas práticas, tanto de linguagem, quanto de aprendizagem. A orientação (palavra do outro) e a cooperação dos colegas (palavra do outro) dão as condições para que o aprendiz dê conta da solução de problemas, de forma autônoma, como conhecimento próprio, como palavra própria. Este poderia ser o grande projeto dos educadores: agir na Zona de Desenvolvimento, com práticas dessa migração das palavras alheias ao território das palavras próprias, para que haja um desenvolvimento real dos nossos alunos.

Em outras palavras, a linguagem é, por natureza, *constitutiva* (FRANCHI, 1977) de si mesma, dos sujeitos que a utilizam, dos objetos de cultura dos quais ela fala, das interações entre os sujeitos. Daí, damos à linguagem um caráter de utilidade, pois, com ela, elaboramos nossos pensamentos, explicamos o que vemos, expressamos os sentimentos, damos asas à imaginação. Pela linguagem, quanto a nós mesmos, nos organizamos; quanto aos outros, conversamos, discutimos, concordamos, discordamos, perguntamos, explicamos, persuadimos. Afinal, comunicamo-nos uns com os outros, de um modo tão complexo que é freqüente os outros entenderem diferente o que nós queremos falar – isso resulta da tensão natural que movimenta a relação entre a palavra do outro e a palavra pessoal.

LER E ESCREVER NA ESCOLA

Uma das características do escrever é a de usar estratégias adequadas ao leitor esperado. Aqui, meu colega, meu par, o professor está convidado a percorrer algumas questões sobre o tema dado. Um diálogo que espera, em algum momento, um retorno - caso isso não se dê entre mim e você, poderá ser um diálogo com as leituras de todos nós, que já aconteceram e hão de vir, uma ligação com conversas e práticas pedagógicas que nos aguardam.

O tema é novo para nós como proposta de integração pedagógica, de orientação curricular. Não é, porém, novidade para muitos de nós desde nossas experiências de estudantes. O benefício dessa prática, no entanto, ainda não está universalizado. Convém nos determos em uma reflexão sobre o tema, com o desafio de relacioná-lo a necessidades reais e a soluções que podemos alcançar. É um novo olhar (para alguns, certamente, uma ressignificação de um olhar já constante). Para mim, se faz também com este escrever, que é um modo de ordenar (e ver se consigo organizar de modo convincente) as idéias que pululam por aí sobre o tema, inclusive as suas, leitor. Quem sabe poderemos entender melhor, aprofundar conceitos, discutir práticas, pensar em inovações, ocupar-nos em transformar o trabalho docente em algo mais qualificado.

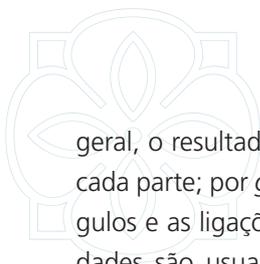
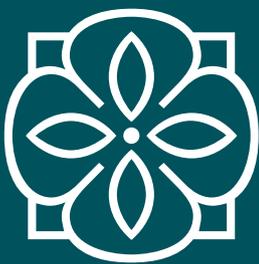
Para ler e escrever com proficiência, ou seja, de modo adequado às práticas sociais discursivas, torna-se necessário conhecer como se dá a leitura e a escrita nas condições específicas de cada situação. Neste texto, vamos considerar a condição escolar da produção dessas práticas de linguagem.

Ler, na escola, é com freqüência uma prática de repetição. Há muitos jeitos de repetir, um deles é responder questionários que mandam apenas reconhecer uma informação, identificá-la, dizer qual é; outro é lembrar, na hora da prova, o que o livro diz, de forma quase literal, para ter a resposta avaliada como certa. Tanto em um quanto em outro caso, a leitura precedeu a uma escrita que é mais cópia que entendimento.

Por uma herança negativa, esse procedimento é, com demasiada freqüência, considerado o `modo adequado`. É preciso refletir sobre essa prática, verificar que objetivos são atingidos, que grau de não-desenvolvimento decorre disso para o estudante. Pior, que concepção de educação e formação se configura nesse modo de ler? Estudar é memorizar, reconhecer, reproduzir informação. Isso emburrece e chateia. Monotonia e tédio são os frutos dessa prática. Como seria enxergar o avesso disso?

Ler para aprender. Aprender a ler para apreender o que a leitura permite. Se a cópia é o ponto de partida, que ela seja feita por *citações*, um recurso de dar relevo a algumas informações, destacá-las (implicitamente há uma solicitação de leitura seletiva, direcionada a determinados objetivos); por *resumos*, dizer o texto com as próprias/alheias palavras, uma textualização com nova organização enunciativa das informações e conceitos em processo de apropriação; por *esquemas*, de modo





geral, o resultado da divisão do texto em partes e a formulação da idéia central de cada parte; por *gráficos*, uma forma de esquema realizada com setas, chaves, retângulos e as ligações entre os elementos de referência básica do texto lido. Tais atividades são usuais entre nós, pois aprendemos a estudar assim, a preparar aulas assim. Não seria isso o que falta para nossos alunos gostarem de estudar: aprenderem a aprender?

Essa, porém, é a parte mais primária da leitura, pois há forte ligação com a reprodução, embora os processos sejam não mais, apenas, reconhecer a palavra do outro, mas, de algum modo, a formulação da palavra pessoal-alheia - com certeza, um passo bem à frente daquele outro que não sai do lugar, só faz cópia.

A leitura, como atividade básica para o aprender e o escrever, deverá desembocar na escrita mais autônoma. Passando pela paródia (narrar a mesma história, porém, em sentidos inversos, irônicos), pela estilização (refazer um texto em um estilo diferente do original ou retextualizar em outra linguagem) pode-se chegar ao ato da criação. O texto novo será uma formulação que remete a leituras feitas, resulta de aplicações a situações novas, tem feitiço de um olhar crítico, arrisca-se a considerações novas sobre o tema. Manifesta-se em gêneros como o *comentário*, a *crítica*, a *resenha* - modos de escrever cujo interdiscurso são as leituras feitas.

Em todos esses processos, progressivamente, o estudante irá se afastando da simples reprodução e alcançará a melhor leitura, aquela em que o *leitor produz sentidos*. Pela interação com o texto, o leitor torna-se um sujeito dialogante, elaborador de significações textuais e contextuais.

Para que essa seqüência progressiva resulte em uma ação pedagógica produtiva, podem contribuir muito os trabalhos em duplas, em grupos - momento em que os colegas contribuem para o aprendizado de produzir sentidos, ancorados nos textos e nos contextos.

Os modos de ler são vários e cada um contribui em um aspecto: a leitura *silenciosa* e solitária (ora espontânea e sem compromisso, para gostar de ler, ora para buscar informações para uma conversa a seguir - um jeito de estudar); a leitura em voz *alta* para si e para os outros (ora programada, treinada, tornada solene, valorizando a entoação e o ritmo; ora colaborativa, quando se distribui pela classe, ordenadamente, com comentários pontuados pelo professor e pelos alunos). Não se trata de inventar mil modos (embora a variação ajude a quebrar a monotonia), mas de exercitar a leitura como interpretação, a produção de sentidos que indiquem a compreensão do texto (aspectos lingüísticos, textuais e discursivos).

O escrever liga-se ao ler - daí que os produtos da escrita vinculados a textos sejam os mais freqüentes na situação escolar: anotações, resumos, esquemas, resenhas, comentários. Há, no entanto, um alvo mais audacioso: escrever pequenos *ensaios* (tentativas de dizer de maneira despreziosa sobre um campo de conhecimento), *artigos de opinião* (textos em que o autor se posiciona frente ao tema com argumentos persuasivos), *narrativas* (ora relatos do cotidiano, ora histórias recontadas), *ficção* (narrativas inventadas, às vezes em condição predeterminada por conhecimentos de

área; mentiras, ficção científica) e *entrevistas, artigo de divulgação científica*.

Em todas essas formas, o ler e o escrever estão envolvidos numa *atitude de pesquisa* - o professor indaga sobre os procedimentos de condução de aprendizado, encontra formas diversas de trazer práticas de linguagem (ler, escrever, expor) para que o aluno desenvolva o seu potencial e atinja as competências e autonomias que se esperam dele; o estudante, por sua vez, está fazendo perguntas, tem o desejo de ficar informado, instrumentaliza-se para procurar respostas e expressa-as por escrito.

Entre as questões que cercam a atividade da escrita está a indagação: escrever para quem? Por certo, anotações, esquemas são para uso próprio. Certamente, para os demais produtos, é preciso que sejam buscados interlocutores para eles: os colegas, alunos de outras turmas, os familiares, vez por outra, o professor (temos tantas tarefas, entre as quais ler, escrever, pensar, planejar, que se torna necessário organizar o tempo de leitura da produção dos alunos), buscar leitores diferentes de nós, porém, de modo algum, deixar de programar leitura e produção de texto para o desenvolvimento básico de suas capacidades intelectuais. Mural, cordel, folhas circulando, corredores, jornais escolares - há muitos recursos para incrementar a produção de textos e a busca de leitores dos produtos escolares.

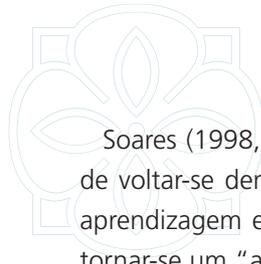
A INSERÇÃO NO LETRAMENTO

Essas considerações podem nos levar a descobrir uma confluência para a ação pedagógica. A escola é um espaço coletivo com alta densidade de presença das diferentes linguagens que direcionam a formação fundamental dos educandos. Os professores de cada área, trocando idéias entre si, dialogando com as outras áreas sobre como cada uma desenvolve o ler e o escrever, quais estratégias desenvolve, promoverão a interação e o dinamismo necessários para um conhecimento mais aprofundado das características dessas práticas em sua área de atuação.

São essas ações que incluirão a vida escolar no desafio para o qual somos convocados nas duas últimas décadas: incrementar as condições de *letramento* de nossos alunos, como bem resume Leite (2006):

(...)um dos grandes objetivos da escola deve ser ampliar ao máximo os níveis de letramento dos alunos, ou seja, possibilitar a eles o envolvimento com as práticas de leitura e escrita durante toda a vida escolar, visando à sua ampla inserção social como cidadãos.

Essa apropriação das “letras”, como leitores e produtores de textos, leva os educandos ao contato com os usos sociais da cultura cultivada, possibilitando-lhes o envolvimento com as práticas sociais (ler e escrever) que os auxiliarão a interpretar, a estabelecer significados, a reconhecer recursos e qualificar-se para a comunicação e o trabalho.



Soares (1998, p. 101) tece a hipótese de que o *letramento escolar* corre o risco de voltar-se demasiado a padrões internos à escola de tal forma que de fato, se aprendizagem escolar for uma dissonância com a vida não escolar, o aluno pode tornar-se um “analfabeto funcional”, já que não se envolverá com as práticas sociais de leitura e escrita (LEITE, 2006). Daí que o conceito e a palavra surgem como uma provocação para uma perspectiva mais crítica e atuante da condição escolar:

(...) as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com usos cotidianos de leitura e de escrita em contextos não escolares – em casa, no trabalho e no contexto social. De fato, o termo “letramento funcional” foi criado justamente para ampliar o conceito de letramento definido pela escola, acrescentando a ele comportamentos letrados cotidianos que a aprendizagem formal em contextos escolares não parece promover.

Acentue-se aqui a ligação entre essa definição e a visão de Bakhtin: a palavra/a escrita do **outro** deve tornar-se a palavra/a escrita **própria** – o sujeito assume a escrita como propriedade, da qual se utiliza em suas diferentes práticas sociais.

Letramento – o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 1998, p. 31)

O leitor deste texto viu que o tema nos pertence e pode redimensionar nossas práticas. De modo suave e progressivo, ler e escrever nos ensinarão que a cultura escrita é o nosso território – por isso é que nos tornamos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. *Almanaque*. São Paulo: Brasiliense, 1977, n. 5, p. 9-26.

LEITE, S. A. da S. Sobre o "vovô viu a uva". Folha Opinião (FSP), 17 de março de 2006.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

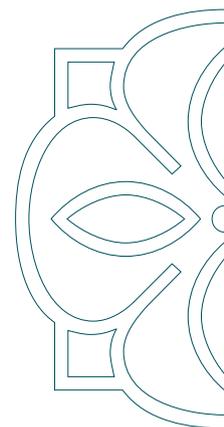
NEVES, I. C. B. e outros (orgs.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6ª ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

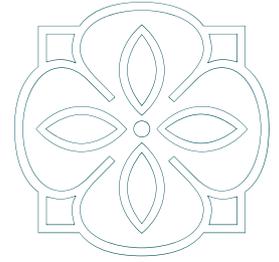
PÊCHEUX, M. As condições de produção do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Org.s) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 78-87.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

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

VYGOSTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.





LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

ZORAIDE INÊS FAUSTINONI DA SILVA¹

Este texto tem por finalidade contribuir para as discussões que estão sendo feitas pelos educadores da rede de ensino do estado de Goiás, tendo em vista a reorientação curricular do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Essa reorientação pauta-se por um processo participativo e busca concretizar um ensino fundamental de qualidade, direito que tem sido muitas vezes negado a crianças e jovens da escola pública.

A idéia de ter uma escola mais sintonizada com as práticas culturais que se dão fora da escola não é nova, mas reaparece com muita força nos dias atuais. Temos hoje a maioria da população de crianças e adolescentes no ensino fundamental e isso traz um grande desafio: como ensinar a todos? A falta de sintonia da escola com a população por ela atendida tem sido apontada como um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar. A aprendizagem implica construção de sentido e o que faz sentido para nós são as práticas culturais: as relações sociais que estabelecemos, os saberes que temos, as crenças e os valores com os quais nos identificamos. Como a escola pode então cumprir seu papel social, apartada da vida que pulsa à sua volta?

E o que a leitura e a produção de textos têm a ver com isso? As práticas sociais são mediadas pelas linguagens. Vivendo em sociedade, o ser humano cria e recria múltiplas linguagens e discursos e deles se utiliza com diversas finalidades.

Neste texto, o foco é a linguagem verbal: a fala e a escrita (leitura e produção), os textos produzidos nas mais diversas situações, que circulam nas diversas esferas sociais (e a escola é uma delas) produzindo diferentes sentidos, incluindo e excluindo, disseminando e ocultando conhecimentos, facilitando ou dificultando a comunicação.

Aprendemos a ler e a produzir textos orais e escritos em diferentes espaços e grupos sociais: na família, com os amigos, nos espaços de lazer, na rua, na creche, na escola, no trabalho etc. Há uma aprendizagem de fala, leitura e escrita que se dá em ambientes informais, por meio da escuta, do gesto, da observação, da imitação, de informações colhidas um pouquinho aqui, um pouquinho ali...

¹ Pedagoga, pesquisadora do Cenpec

A escola, no entanto, tem como função ampliar essas aprendizagens, possibilitar às novas gerações o acesso a discursos mais complexos, tais como aqueles produzidos pela Ciência, pela esfera política e pela mídia. E fará isso muito melhor se integrar com as práticas culturais nas quais crianças e jovens estão envolvidos.

A escola é um importante espaço de letramento. E letramento, segundo Magda Soares (1998) “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Por exemplo: comprar e ler o jornal para informar-se sobre o que acontece no mundo, escrever uma carta para a coluna do leitor posicionando-se sobre determinada matéria, preencher um formulário ao solicitar um emprego, sair-se bem numa entrevista, participar de uma assembléia do sindicato ou do condomínio do prédio, sentir prazer ao ler um romance etc. É também Magda Soares que nos chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, os sujeitos são capazes de comportamentos escolares letrados, mas são incapazes de lidar com usos cotidianos da escrita em contextos não escolares.

O que o letramento escolar tem oferecido às crianças e jovens: aproximação ou afastamento da realidade? Consciência ou ocultamento das injustiças? Valorização ou desvalorização dos sujeitos?

Em Goiás, com a Reorientação Curricular, está sendo feito um esforço para aproximar a escola e a população que nela está. Na sondagem realizada pelas subsecretarias de Goiás, os alunos pedem para os professores “ensinarem com mais carinho”, “explicarem com mais paciência”, “dialogarem mais”, “darem aulas mais dinâmicas”... Os alunos sentem dificuldade para aprender os conteúdos escolares e esperam do professor uma mediação.

Isso tem a ver com letramento, uma vez que o trabalho na sala de aula inclui fala e escuta, leitura e escrita. E essas ações humanas estão impregnadas de valores e de representações. Que representações professores e alunos têm um do outro? Que expectativas têm quanto ao desempenho de um e de outro? O que as famílias esperam da escola?

Nessa direção, é fundamental que a escola se aproxime do universo cultural de crianças e jovens e que os textos (contos da tradição oral, letras de canção, poemas, rap, hip hop, cordel, cartas, artigos de opinião, rótulos etc.) e suportes textuais (jornais, revistas, livros, embalagens, folhetos, panfletos etc.) que existem na sociedade sejam trazidos para a sala de aula. Quando a escola pergunta aos alunos e às famílias sobre suas práticas culturais, valores, expectativas e necessidades, o ensino e a aprendizagem de leitura e produção de textos podem se tornar muito mais contextualizados.

É importante considerar a leitura e a produção de textos como ações sociais que se dão nas diferentes esferas de atividades humanas, ou seja, como gêneros discursivos e não como exercícios escolares. Quando um sujeito interage verbalmente com outro procura organizar seu discurso de acordo com suas finalidades e intenções e as apreciações que faz de seu interlocutor.





Segundo Bakhtin (1929; 1990), os textos que produzimos, orais ou escritos, são formas de dizer que se originam das necessidades criadas em diferentes esferas da comunicação humana. Essas formas de dizer (oralmente ou por escrito) não são inventadas a cada vez que nos comunicamos, mas estão à nossa disposição, circulam nos diferentes meios sociais, tenhamos ou não consciência delas.

Os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura e podem ser definidos por três aspectos básicos coexistentes:

- Seus temas: o que é dizível ou pode se tornar dizível, por meio do gênero;
- Sua construção composicional: forma particular dos textos pertencentes ao gênero,
- Seu estilo: seleção feita pelo autor de recursos da língua – do vocabulário, de gramática, tendo em vista o gênero.

Para Schenewly (2004), o gênero é uma ferramenta, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação lingüística sobre a realidade. Segundo esse autor, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

No plano da linguagem, a aprendizagem dos diversos gêneros discursivos que socialmente circulam entre nós não somente amplia a competência lingüística e discursiva dos alunos, mas também lhes aponta inúmeras formas de participação social, que eles, usando a linguagem, podem ter como cidadãos. Por exemplo, ao aprender a ler o jornal — a reconhecer as intenções de quem escreve, os recursos utilizados para atingir determinado leitor, a comparar a forma como diferentes jornais publicam uma mesma notícia, quais assuntos são objeto de destaque etc. — os alunos começam a penetrar nessa esfera de comunicação tão importante para a formação de opinião. Ao aprender como são feitas e para que servem as cartas argumentativas de solicitação e de reclamação, o aluno não apenas se apropria de informações sobre seu conteúdo, sua estrutura, seu estilo e sobre a linguagem mais adequada a esse gênero, mas também toma consciência de que os cidadãos têm o direito de reclamar e solicitar providências das autoridades competentes. Por meio de estudo de gêneros tais como bulas de remédio e rótulos de embalagens, aprendem sobre os cuidados com a saúde e os direitos do consumidor. Ou ainda, no campo criativo, percebem que podem apreciar e criar textos para fruição estética e reflexão crítica, como o poema, as letras de canções e as narrativas de ficção em geral.

LETRAMENTO NO BRASIL: O QUE DIZEM AS AVALIAÇÕES?

Exames de leitura como o SAEB e o PISA e a pesquisa realizada pelo instituto Montenegro com o objetivo de construir um Indicador Nacional de Alfabetismo (INAF) indicam aspectos que poderiam ser mais bem trabalhados pela escola. Sabemos que essas avaliações têm limites e é importante conhecer as reflexões feitas por diferentes autores. (Ribeiro, 2003; Bonamino, 2002).

No entanto, apesar das ressalvas que se possam fazer a essas avaliações, elas nos dão pistas do que pode ser melhorado, não para o aluno sair-se bem no exame, mas para poder utilizar a leitura, a fala e a escrita para situar-se no mundo, para lutar por direitos, para usufruir bens culturais, para prosseguir com os estudos, para inserir-se no mercado de trabalho, enfim, para ser cidadão.

Os resultados indicam:

- pouca familiaridade com a diversidade de gêneros;
- falta de hábito de voltar ao texto para responder questões referentes a ele; respondem com base no senso comum, considerando apenas as alternativas colocadas, sem relacioná-las ao texto;
- dificuldade para:
 - inferir significado de termos desconhecidos, apoiando-se no contexto;
 - localizar informações e fazer inferências a partir de gráficos;
 - integrar informações advindas de um texto verbal contínuo e de um gráfico (isso vale para leitura e produção);
 - perceber contradições no texto (isso vale para leitura e produção);
 - argumentar (vale para leitura e produção),
 - relacionar causa e consequência em textos mais longos.

Ainda que a escola não seja a única responsável pelo letramento, essas dificuldades indicam, de certa forma, aspectos que podem estar frágeis no trabalho da escola. No que cada área pode contribuir para melhorar esse quadro?

A LEITURA E A PRODUÇÃO NAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Antes de sermos professores desta ou daquela especialidade, somos leitores e produtores de textos. No dia-a-dia e na nossa atuação profissional, utilizamos procedimentos e estratégias de leitura e produção, que nos permitem compreender textos e nos comunicar. E, muitas vezes, também nos deparamos com dificuldades para ler e produzir textos. Para que possamos ajudar nossos alunos precisamos ampliar nosso próprio letramento. A troca entre os educadores de uma mesma e de diferentes escolas é fundamental nesse processo.

Cada área do conhecimento tem sua parte na formação do leitor e do autor de textos orais e escritos. Assim, é o trabalho conjunto dos educadores que irá garantir a ampliação do acesso das crianças e jovens ao mundo letrado.

Mas, evidentemente, existe uma diferença entre o trabalho de leitura e produção em Língua Portuguesa e nas outras áreas.

Para Língua Portuguesa, a leitura e a produção de textos são os objetos de ensino e de aprendizagem. Nas aulas de Língua Portuguesa os estudantes vão entrar em contato com diferentes gêneros discursivos para apreender suas características e desenvolver capacidades de leitura e produção de diferentes gêneros, que abordam os mais diversos temas, com variadas finalidades. Nesse trabalho, o ideal é





sempre preservar o máximo possível a função social que a leitura e a escrita têm fora da escola. Cabe também à área de Língua Portuguesa o trabalho de análise lingüística, de modo que os alunos se apropriem desses conhecimentos e possam ler e produzir textos em diferentes situações escolares e não escolares, com clareza, coesão e correção gramatical (e ortográfica).

Os professores das outras áreas utilizam leitura e escrita como instrumento para a aprendizagem de conteúdos de sua área. As capacidades de leitura e produção funcionam como ferramentas que se relacionam dialeticamente com os conteúdos dessas áreas. Trata-se de uma relação de mão dupla: para que aprendam os conteúdos das áreas precisam saber explorar um texto: localizar informações importantes, fazer inferências, relacionar as partes de um texto, identificar idéias principais, temas ou teses, estabelecer relação de causa e conseqüência, distinguir fato de opinião, reconhecer intencionalidade do autor, avaliar criticamente as informações, argumentos, propostas, lidar com vocabulário específico da área (com significados diferentes do que muitas vezes têm no uso cotidiano) etc. Por outro lado, os conteúdos das diferentes áreas — conceitos, habilidades, valores, procedimentos que elas desenvolvem — concorrem para a ampliação do letramento, tornando o sujeito mais apto a compreender diferentes gêneros discursivos, a utilizar diferentes suportes textuais.

QUADRO 1

PARA EXEMPLIFICAR, OBSERVEMOS O QUADRO A SEGUIR SOBRE LEITURA DE JORNAL:

LÍNGUA PORTUGUESA	OUTRAS ÁREAS
<p>Ensina a:</p> <ul style="list-style-type: none">• manusear o jornal;• explorar a primeira página identificando: manchete, relação entre texto e imagem;• localizar e consultar o índice;• identificar os cadernos que compõem o jornal;• identificar a diversidade de gêneros que há no jornal;• ler e compreender os diferentes gêneros que circulam no jornal;• reconhecer a importância e a função do editorial;• perceber diferença entre artigo de opinião, notícia, reportagem;• localizar a notícia dentro do jornal;• comparar diferentes jornais: observar a forma como diferentes jornais dão uma mesma notícia; o que virou manchete etc.;• identificar os suplementos: seus assuntos, público a que se destina, estrutura, estilo,• produzir textos a partir do jornal, tal como cartas para a coluna do leitor.	<p>Solicitam que os alunos procurem no jornal artigos, entrevistas, reportagens relacionadas à sua área, a um tema que está sendo estudado.</p> <p>Em sala de aula trabalham:</p> <ul style="list-style-type: none">• como fizeram para localizar a matéria,• em que parte do jornal a matéria se encontra (no editorial, numa seção de debate? Num caderno específico? Num suplemento?). <p>Fazem leitura do texto (os procedimentos vão depender do gênero: se é um artigo de opinião, uma entrevista, um texto de divulgação científica, um gráfico, uma reportagem etc.).</p> <p>Problematizam:</p> <ul style="list-style-type: none">• Que contribuições o texto traz para o estudo que está sendo feito na área?• Quais os limites que o texto jornalístico tem para o conteúdo da área?• Que outras fontes consultar? <p>Registram conclusões, fazem síntese das informações, organizam tabelas e gráficos, se o texto possibilitar, entrevistam pessoas sobre o assunto etc.</p>

CAPACIDADES DE LEITURA

As capacidades leitoras começam antes de se ter o texto em mãos. Assim, é preciso ajudar nossos alunos a:

- Localizar e acessar fontes de consulta (bibliotecas, Internet, programas de rádio e TV, museus etc.);
- Utilizar fichários impressos ou Internet para localizar obras, autores, assuntos etc.;
- Consultar índices;
- Localizar uma matéria dentro do jornal,
- Avaliar criticamente as fontes (saber se são confiáveis).

Há capacidades que são comuns à leitura de muitos gêneros. Por exemplo:

- Reconhecer características do gênero;
- Identificar finalidade do texto;
- Identificar intencionalidade do autor;
- Reconhecer efeitos de sentido (a partir de recursos gráficos, sonoros, estilísticos, semânticos, morfossintáticos etc.);
- Localizar informações explícitas;
- Inferir sentido de uma palavra pelo contexto;
- Fazer inferências globais;
- Identificar temas ou idéias centrais;
- Estabelecer relações entre partes de um texto;
- Identificar seqüência de acontecimentos;
- Distinguir causa e conseqüência;
- Relacionar texto com conhecimentos do cotidiano ou especializado,
- Avaliar criticamente um texto.

Outras são mais específicas de um determinado gênero. Por exemplo:

- Identificar conflito gerador do enredo (romance, novela, crônica, contos de fadas etc.);
- Distinguir definição e exemplo (textos de divulgação científica, escolares, verbetes, teses acadêmicas etc.);
- Reconhecer posições distintas sobre um mesmo tema (artigos de opinião, debate, editorial, teses acadêmicas etc.);
- Distinguir fato e opinião (reportagem, artigos de opinião, teses etc.);
- Estabelecer relação entre tese e argumento (artigos de opinião, editorial, teses acadêmicas debate etc.);
- Identificar ordem seqüencial de procedimentos (experimentos, regra de jogo, instruções de montagem, receitas culinárias etc.).

É importante também ter em mente que uma mesma capacidade pode ser exercida de forma diferente conforme o gênero. Por exemplo, é diferente localizar informação num texto literário e num gráfico. As relações que podem ser estabelecidas entre texto verbal e imagem (intertextualidade) são diferentes para a primeira página de um jornal e numa página do livro de Ciências. E há novas necessidades surgindo, como, por exemplo, a capacidade de lidar com o hipertexto.

Há também a necessidade de formar determinados hábitos que caracterizam um bom leitor, como por exemplo: na leitura, voltar várias vezes a um mesmo texto para identificar idéias, fatos, teses, tirar conclusões.

E QUANTO À PRODUÇÃO?

Quando falamos em produção nos referimos não somente aos textos escritos, mas também aos orais. O principal objetivo de se ensinar gêneros orais na escola é desenvolver capacidades de uso social da fala, tanto nas práticas mais informais,



isto é, aquelas da vida privada cotidiana (conversa, relato de experiência vivida, comentário), que têm como principal característica a improvisação, como nas mais formais, aquelas que ocorrem na esfera pública de comunicação (discussão em grupo, assembléia, seminário, debate) – que exigem um preparo e obediência a certas normas específicas (ver texto anexo).

O trabalho com a produção oral de textos, muitas vezes esquecido pela escola, desenvolve importantes capacidades de participação social.

No que se refere à escrita, é preciso ajudar os alunos a desenvolver capacidades, tais como:

- escolher o gênero mais adequado a uma dada situação de comunicação: para emocionar, divertir, informar, convencer, instruir, expor, comunicar-se à distância etc.;
- planejar a escrita do texto: com que objetivo se vai escrever, quem será o interlocutor, onde o texto irá circular, quais são as características do gênero em questão, etc.;
- produzir o texto de acordo com as características do gênero: o que pode e o que não pode ser dito, como se estrutura, recursos lingüísticos que podem ser usados etc.;
- revisar o texto avaliando aspectos discursivos e gramaticais (incluindo ortografia),
- reescrever o texto melhorando seus aspectos discursivos, gramaticais e ortográficos, apresentando-o de maneira adequada.

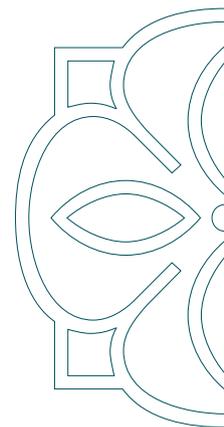
COMO FAZER?

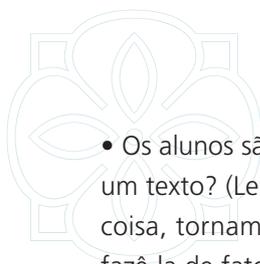
O como fazer, como desenvolver todas essas capacidades, ainda está para ser construído (ou quem sabe, em muitos casos, resgatado, recriado) e é o desafio que se coloca a todos os professores. Algumas dicas e pistas podem ajudar a impulsionar esse fazer. E é isso que vamos tentar na continuidade deste texto, não com o objetivo de dar uma receita, mas de instigar os professores a pensarem outras formas.

Quando pensamos em leitura nas diferentes áreas do currículo escolar, sabemos que essa leitura tem, em geral, finalidade de estudo: ler para aprender. Isso não significa que, nas aulas desses componentes curriculares, devam circular somente textos escolares ou de divulgação científica. O ideal é desenvolver a unidade de estudo lançando mão de diferentes gêneros: poemas, composições musicais, crônicas, romances, fotos, textos de humor, artigos de jornal, filmes etc. Em geral, essa já tem sido uma prática dos professores e essa forma está muito presente nos livros didáticos. A questão é como fazer uma adequada exploração desses diferentes textos e relacioná-los. Muitas vezes a diversidade de textos está presente, mas nada se faz com eles e se pressupõe que o aluno dá conta sozinho de fazer as relações e reflexões, sem a mediação do professor.

Como ponto de partida, há algumas perguntas que todos os professores precisam se fazer:

- Em que situações a leitura e a produção são propostas em minhas aulas? Há uma finalidade que justifica essa leitura e essa produção? Ou são meros exercícios escolares?





- Os alunos são esclarecidos a respeito da finalidade com que vão ler ou produzir um texto? (Lembrar que, quando perdemos de vista o motivo para fazer alguma coisa, tornamos essa ação mecânica, sem sentido e não nos mobilizamos para fazê-la de fato.).
- O que espero que os alunos aprendam na minha área? Que gêneros são mais adequados para cada conteúdo, tendo em vista essas aprendizagens?
- Tenho procurado utilizar uma diversidade de fontes de consulta e de suportes textuais?
- Apresento diferentes gêneros, extraídos de diferentes fontes e suportes, para abordar um mesmo tema ou para desenvolver um mesmo conceito (por exemplo: uma ilustração, um texto do livro didático, um gráfico, uma reportagem ou artigo de jornal)? Incentivo e ajudo os alunos a comparar esses diferentes textos e a elaborar conclusões sobre o assunto, a concordar ou discordar, a posicionar-se criticamente?
- Faço leituras coletivas e compartilhadas de textos mais complexos ajudando a identificar idéias, teses, argumentos; a inferir dados que não estão explícitos; a inferir sobre o significado de termos desconhecidos; a relacionar com outros textos lidos ou com experiências de vida?
- Planejo situações em que os alunos possam demonstrar suas aprendizagens e divulgar suas produções para outras pessoas e não apenas para o professor e os colegas de classe?

LEITURA

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Para os leitores em formação, a mediação do professor é indispensável. Assim, antes de propor a leitura de um texto escrito, ou de um conjunto de textos, é preciso que o professor verifique as dificuldades que ele apresentará para os alunos.

Um dos primeiros cuidados é esclarecer os objetivos da leitura: por que vamos ler, o que buscamos nesse texto ou nesse suporte textual, o que vamos fazer com as informações que o texto traz, que conhecimentos queremos construir. A leitura é feita com diferentes objetivos: por prazer, para conhecer um determinado assunto, para atualizar-se, para executar uma ação, etc.

Em segundo lugar, é imprescindível verificar o que a classe já sabe sobre o assunto e também sobre o gênero discursivo (formatado no texto) ou suporte textual (onde o texto se encontra), pois isso irá facilitar ou dificultar a compreensão. É importante que o professor chame a atenção dos alunos para os elementos contextualizadores: o título, os subtítulos, a fonte, a seção/capítulo de onde foi retirado, dados sobre o autor, imagens etc.

É interessante fazer perguntas com o objetivo de aguçar a curiosidade e instigar a antecipação sobre o conteúdo do texto, hipóteses que podem ser validadas ou

rejeitadas na leitura subsequente.

É necessário também chamar a atenção para as possíveis intenções do autor: que informação quer transmitir, a quem quer convencer, que reflexões quer provocar, quem são seus prováveis interlocutores.

PRODUÇÃO

No que se refere à produção de textos (orais ou escritos) é desejável que mantenham a maior semelhança possível com as práticas sociais de fala e escrita que ocorrem fora da escola, ou seja, não devem ser meros exercícios escolares. É importante, então, que os professores das diferentes áreas pensem em atividades em que a fala e a escrita tenham finalidade social, como por exemplo: comunicar algo, registrar, divulgar, informar, expor, alertar, agradecer, relatar, convencer, emocionar, divertir etc.

Para produzir textos em diferentes gêneros é preciso conhecê-los; assim, é necessário que essa diversidade seja explorada nas aulas das diferentes disciplinas.

A produção de texto exige planejamento. Esse planejamento implica tomada de decisões, tais como: qual é o melhor gênero para o objetivo que se tem, quais são as características desse gênero, a quem o texto se destina. Além disso, é preciso atentar para o que já sabemos e para o que precisamos pesquisar, pois não basta saber como dizer, mas também ter coisas para dizer.

E o texto escrito requer também revisão e reescrita para aperfeiçoar tanto os conteúdos das áreas, como os aspectos discursivos (relativos ao gênero) e gramaticais. Ainda que ensinar gramática (incluindo ortografia), de modo sistemático, não seja tarefa dos professores das outras áreas, ajudar o aluno a revisar o texto e a corrigir as inadequações é tarefa de todos. Não se pode esperar que os estudantes construam sozinhos esses conhecimentos.

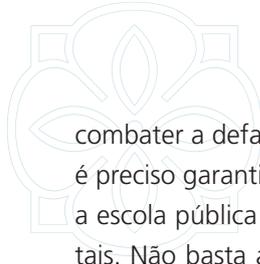
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das avaliações de leitura reafirmam o papel fundamental da escola na formação do leitor. Os resultados do INAF mostram que a escolaridade é o principal fator de promoção das habilidades e práticas de leitura, sendo que os níveis melhores são atingidos somente por aqueles que completaram as oito séries do ensino fundamental. Conclusões semelhantes são apontadas pelo PISA, incluindo o ensino médio. Esses dados reafirmam a importância da escola como agência de letramento.

Os resultados do SAEB mostram que há um aumento da proficiência em leitura ao longo da escolaridade, mas mostram também que da 4ª. para a 8ª. série esse aumento é modesto.

Além disso, o fraco desempenho da maioria dos que foram avaliados indica que a atuação da escola precisa ser melhorada. No entanto, não se trata apenas de melhorar o trabalho com a leitura e a produção, mas também de reprovar menos, de





combater a defasagem idade-série, pois se o ensino fundamental é tão importante, é preciso garanti-lo para todos, na idade correta prevista pela legislação. E para isso a escola pública precisa contar com o apoio e orientação dos órgãos governamentais. Não basta avaliar, é preciso dar condições para que os educadores melhorem seu trabalho.

Além da necessidade de uma melhor atuação da escola, os resultados dos exames indicam também a urgência de políticas públicas para o acesso da população aos bens culturais: bibliotecas, espaços culturais (cinema, teatro, espetáculos musicais, exposições etc.), à informática e à educação continuada durante e após o ensino formal. Essas medidas podem contribuir para melhorar a escola e também a sociedade.

ANEXO

Capacidades de produção oral:

- Planejar a fala em função da intencionalidade, das características do ouvinte, da situação e dos objetivos que se tem;
- Selecionar e utilizar recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- Utilizar recursos gráficos, plásticos, sonoros, audiovisuais, etc.;
- Ajustar a fala conforme a reação dos ouvintes;
- Argumentar, defender idéias e pontos de vista;
- Respeitar o ponto de vista do outro, ainda que seja divergente,
- Ouvir, dialogar, negociar.

Essas capacidades gerais adquirem conotações específicas dependendo do gênero. Por exemplo:

- Numa situação pública de conversação, numa reunião de estudo ou trabalho, ou numa assembléia:
 - Ouvir o outro com atenção;
 - Esperar a vez de falar;
 - Expor idéias de forma clara;
 - Argumentar, defender idéias e pontos de vista,
 - Avaliar criticamente as idéias e opiniões dos outros.
- Numa entrevista:
 - Saber abordar o entrevistado (dirigir-se respeitosamente a ele, explicitar objetivos da entrevista, agendar, combinar a melhor forma e lugar, etc.);
 - Respeitar valores éticos (por exemplo, pedir autorização para gravar ou filmar);
 - Elaborar as perguntas tendo em vista os objetivos da entrevista;
 - Incentivar o entrevistado a falar mais sobre um assunto que interessa;
 - Usar estratégias para que o entrevistado não se desvie do foco da entrevista;
 - Fazer anotações e outros tipos de registro,
 - Transcrever respostas sem distorcer o que foi falado.

- Num seminário ou exposição oral:
 - Preparar-se previamente para a exposição;
 - Elaborar roteiro;
 - Adotar postura adequada à situação;
 - Saber como introduzir o assunto;
 - Utilizar recursos para envolver os ouvintes, para apoiar a fala, etc.;
 - Saber encerrar a exposição,
 - Estimular e alimentar o debate.
- Numa dramatização, declamação ou “contação” de história:
 - Memorizar o texto;
 - Escolher recursos expressivos adequados ao texto e aos ouvintes;
 - Criar clima, organizar o espaço,
 - Usar entonação adequada e outros recursos para prender a atenção do ouvinte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 1990.

BONAMINO, A., COSCARELLI, C., FRANCO, C. *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. In *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 23, nº 81. Dossiê Letramento. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CENPEC. *Estudar pra valer!* material produzido para o Projeto Estudar pra Valer! São Paulo: 2005.

DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2001.

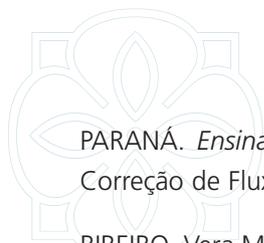
KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

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

KLEIMAN, Ângela & MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1999.

MAYRINKI-SABINSON, M.L.T. *O papel do interlocutor*. In ABAURRE, M. B. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas/SP: ALB — Mercado das Letras, 1997.





PARANÁ. *Ensinar e Aprender* — material produzido pelo Cenpec para o Projeto Correção de Fluxo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná — 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane. (org.) *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das letras, 2000.

ROJO, Roxane & BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

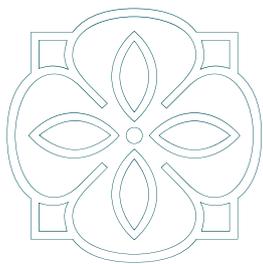
SCHENEWLY, B. & DOLZ, Joaquim e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004.

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

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1985.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.



LEITURAS DE MUNDO... OU “A TRAIÇÃO DAS IMAGENS”

M. TEREZINHA T. GUERRA ¹

“O famoso cachimbo... Como fui censurado por isso! E, entretanto... Vocês podem encher de fumo o meu cachimbo? Não, não é mesmo? Ele é apenas uma representação. Portanto, se eu tivesse escrito sob meu quadro: “Isto é um cachimbo”, eu teria mentido.”

RENÉ MAGRITTE



Iniciamos esta “conversa” com uma obra de Magritte que apresenta textos verbal e não verbal aparentemente contradizendo-se. Exemplo curioso de intertextualidade. Se afirmamos que a imagem ali apresentada é a de um cachimbo, significa então que podemos ler imagens?

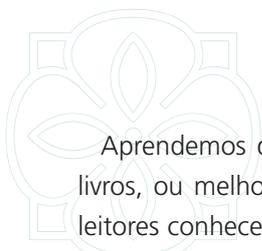
Na verdade, esta pintura possibilita reflexões bastante interessantes sobre sistemas sógnicos de representação, sobre o que se vê e o que se sabe, o que se lê e como se lê, o que é texto verbal e não verbal, sobre leituras e representações de mundo... Afinal, como propõe Magritte, imagens podem trair? Ou, como afirma o dito popular, “dizem mais que mil palavras”?

“Fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia. Há o leitor do jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Há o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente, veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço.”

Lucia Santaella²

¹ Arte-educadora, pesquisadora do Cenpec

² Doutora em Teoria Literária; coordena a pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP



Aprendemos desde crianças, em casa e na escola, que só se lê o que está nos livros, ou melhor, que apenas textos verbais são passíveis de leitura. Assim, bons leitores conhecem – e lêem - os grandes nomes da literatura universal, freqüentam bibliotecas, possuem bons acervos de textos, de livros, assinam jornais, revistas, e, mais do que tudo, entendem, interpretam, atribuem e se apropriam dos significados veiculados pelos códigos verbais. Aprendemos, também, o que é correto, que, quanto mais lermos esses códigos, melhor os utilizaremos, tanto na leitura quanto na produção – oral ou escrita.

Acontece que há muito mais para se ler!

Lemos rostos, gestos, pessoas, cidades inteiras e os pequenos ícones do computador... Lemos imagens, os sons e a paisagem; a propaganda e a embalagem, o cartão amarelo e o sinal vermelho; o apito do guarda e a sirene da ambulância; o outdoor que se agiganta e o selo da carta no correio... Partituras musicais, radiografias, resultados de exames e eletrocardiogramas! Sinais de trânsito, obras de arte e toda a sorte de manifestações artísticas: teatro, dança, cinema, fotografia, gravura, audiovisual, escultura, pintura, música, webdesign e tantas outras!

O ser humano é um ser simbólico. Desde tempos imemoriais, constrói e atribui significados a linhas, formas, cores, luzes, sombras, volumes, sons, silêncios, gestos, movimentos... Construiu totens, obeliscos, pinturas corporais, cocares... Danças para pedir a clemência dos deuses e música para homenagear seus ancestrais; máscaras e pajelanças acompanhadas de instrumentos que produziam estranhos sons curavam as dores do corpo e da alma... Esculturas gigantescas e carrancas assustadoras afastavam os maus espíritos... A cruz dos cristãos, a estrela de David, as coroas dos reis e imperadores, a auréola dos santos, as condecorações militares, a suástica e as reverências, saudações, continências, genuflexões, salvas de tiros, assobios, sinais de fumaça, rojões... O distintivo na lapela e a aliança na mão esquerda... As viagens ao outro lado da vida presentes nas pirâmides tumbas dos faraós, as batalhas relatadas nos baixos relevos, tapeçarias e estandartes medievais - orientais e ocidentais, os pré-colombianos códices maias, as vias sacras, afrescos e vitrais nas grandes catedrais góticas relatando fatos da bíblia são alguns poucos exemplos dentre os muitos que existem de narrativas figuradas presentes na história da humanidade, desde as grutas de Altamira e Lascaux... O fato é que o ser humano jamais interrompeu sua vertiginosa e fascinante produção de signos, patrimônio simbólico material e imaterial de todas as culturas.

A contemporaneidade se apresenta como uma época em que a presença de signos, de imagens, de sinais, códigos, símbolos, ícones, índices, alegorias é tão maciça, que torna o mundo – como se já não o fosse - cada vez mais e mais simbólico. Assim, além das obras de arte – o que já não é pouco! – bandeiras, distintivos, logomarcas, jingles, vinhetas, quadrinhos, vídeos, cartazes, sinais, apitos, novelas, charges, anúncios, luminosos, animações, comerciais, grafites, intertextos, hipertextos, multimídias, ficção e realidade, o virtual e o concreto invadem o nosso cotidiano, disputando a atenção de quem nem sempre os compreende (ou dispõe

de tempo para) ou a eles se submete, deixando-se levar por interpretações superficiais ou banalizadas, ausentes de reflexão. É o tempo da pressa, da urgência de escolhas. É o tempo da onipresença da imagem televisiva, dos ipods e da multimídia. Do celular – criado para o uso do código verbal, mas que também é imagem: filma e fotografa; dos chats e blogs da Internet, voltados para escrita, mas que precisa da visualidade dos “emoticons” (emotion + icons) para fortalecer estados de espírito, já que não se vê o rosto e a expressão de quem escreve, não se “sente” a voz de quem fala...

Imagens virtuais, visuais, sonoras, gestuais, corporais, todas não verbais: é possível viver, pensar, imaginar, conhecer “mundos” sem elas?

Não há como negar, os grandes referenciais de crianças, jovens e adultos contemporâneos são os mundos irrealis, artificiais, virtuais, fugidios, instantâneos, mas persuasivos e paradisíacos da televisão, da propaganda, da multimídia. Todos eles paudados pela presença maciça dos códigos não verbais, que numa dimensão caleidoscópica e vertiginosa de mundos paralelos interferem na maneira de cada um ver-se a si mesmo, o outro, a vida. A produção e a circulação destas imagens constroem significados coletivos que podem também se transformar em instrumentos de dominação e poder.

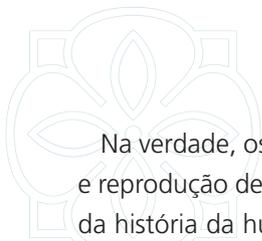
Há até quem diga que os conceitos e experiências de identidade cultural e de pertencimento se dão, atualmente, por meio da programação televisiva, pelo “plinplin” da emissora mais assistida, pelas vinhetas e a música da abertura do programa do domingo. Este é o novo show da vida... Vida que pode tornar-se cada vez mais automatizada, robotizada, num mundo que poderá vir a ser habitado por seres cada vez mais alienados, estereotipados, submissos a uma cultura de massa que pode vulgarizar o ser, banalizar a vida, mediocrizar as relações humanas. ... Não é à toa que governos autoritários, ditaduras tanto temem (censuram, prendem, torturam, exilam e até matam artistas) quanto se utilizam imensamente dos códigos não verbais...

Pereira³ afirma, citando Bucci: “... a televisão é muito mais do que um aglomeramento de produtos descartáveis destinados ao entretenimento de massa. No Brasil, ela consiste num sistema complexo que fornece o código pelo qual os brasileiros se reconhecem brasileiros. Ela domina o espaço público (ou a esfera pública) de tal forma, que, sem ela, ou sem a representação que ela propõe do país, torna-se quase impraticável a comunicação — e quase impossível o entendimento nacional.[...] O espaço público, no Brasil, começa e termina nos limites postos pela televisão. [...] O que é invisível para as objetivas da TV não faz parte do espaço público brasileiro. O que não é iluminado pelo jorro multicolorido dos monitores ainda não foi integrado a ele.” (1997, p.9-11⁴)

³ Rita Marisa Ribes Pereira – Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção.

⁴ Bucci, E. Brasil em tempo de TV. S. Paulo: Boitempo, 1997, in: Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção, citado por Rita Marisa Ribes Pereira.





Na verdade, os séculos XX e XXI conviveram e convivem com processos de criação e reprodução de imagens – sonoras e visuais - inexistentes em qualquer outra época da história da humanidade.

Tais invenções, tanto possibilitam um sem número de vantagens, de acesso a conhecimentos antes impensáveis, como podem trazer também, especialmente a televisão, um mundo editado, manipulado, cujos imperativos são os fatores econômicos e/ou políticos. “Nos telejornais, por exemplo, quando se mostram imagens cedidas e editadas por outra emissora, ou quando as imagens produzidas pela própria emissora são por demais “visíveis”, entra em cena o comentarista, em geral tido como especialista em política, em economia, esporte, etc. que conduz a interpretação, oferecendo a leitura dos fatos segundo o ponto de vista da emissora, que se coloca no papel de juiz ao atribuir às imagens mostradas juízos de valor e, ao mesmo tempo, fazendo uma (re)leitura de tudo que fora exibido. As imagens são apagadas por um processo de verbalização, de paráfrase, porque reproduzem um determinado enfoque.(...) Isso porque, quase sempre, ouve-se uma voz relatando tudo aquilo que está sendo mostrado. Nesse caso, há de ser repensado o status do telespectador enquanto “testemunha do mundo” (Fecé, 1997). O espectador de TV é privado de sua autonomia no trabalho de interpretação, quando a voz de um locutor realiza o trabalho de leitura e interpretação.”⁵

Preocupante também é o uso que se faz de imagens – verdadeiras – para construção de contextos e informações falsas. Alguém já disse que é possível dizer grandes mentiras dizendo/mostrando só a verdade; que a fotografia não mente, mas mentirosos fotografam... Assim, é possível, por exemplo, numa manifestação que juntou dez milhões de pessoas numa determinada praça, veicular nas TVs, revistas e jornais uma foto que mostra seu término, seu momento de dispersão, um grupo de meia dúzia de pessoas, mas a legenda ou o locutor diz: foto da manifestação tal no dia tal... Verdade? Mentira?!

Tais questões têm sido motivo de preocupação para educadores de diversos países que, como Canadá, Austrália, Tailândia, Grã-Bretanha, Israel, Finlândia, México, Espanha, Índia e Filipinas, já têm em seus currículos escolares a disciplina “media literacy”⁶ voltada para a leitura, discussão, relações, influências e reflexão sobre o

5 Tânia Clemente de Souza em “Discurso e Imagem: perspectivas de análise do não verbal.” – Ciberlegenda, 1998.

6 “Em síntese, a chamada media literacy (expressão inglesa que não tem uma tradução no português) pode ser subdividida em três campos: Alfabetismo visual – habilidade para interpretar o simbolismo das imagens visuais estáticas ou em movimento e entender seus impactos na audiência. Alfabetismo midiático – habilidade para entender como os meios de comunicação de massa, como TV, cinema, rádio e jornais trabalham na produção de significações e como estão organizados. Leitura Crítica da Mídia – habilidade para entender como apresentadores, escritores e produtores de textos e conteúdos audiovisuais integram contextos particulares e são influenciados por aspectos pessoais, sociais e culturais. (...) Maria Aparecida Baccega, professora da Universidade de São Paulo (USP), atua na área há 20 anos. Ela considera que uma mudança social inclusiva só pode ser efetivamente alcançada se houver senso crítico para isso, e “a educação desempenha aí papel fundamental”. – Alfabetização para as mídias: como ler o que não está escrito. Fonte: MídiaComDemocracia- Revista do Fórum Nacional pela Democratização da Informação.

mundo construído, editado que se vê na televisão, na hipermídia e o mundo em que de fato se vive...

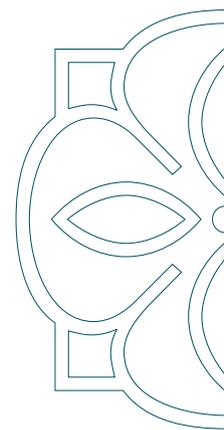
Mantida – salvo raras exceções - por recursos vindos da propaganda e da publicidade, a televisão reserva a elas grande parte de seu tempo. Brilhantes, inteligentes, persuasivas, educativas, artísticas, medíocres, de mau gosto, preconceituosas, há de tudo no mundo da propaganda que hoje vende desde sabonetes a presidentes da república... Mas, assim como a TV é um mundo fascinante, o da publicidade também o é. Linhas, cores, volumes, luzes, formas, trilhas sonoras são de tal maneira organizadas e compostas que atingem, de maneira diferente, os mais diversos seres do planeta. Cada um lê com os olhos que tem, com o repertório que possui. Por isso também é urgente a necessidade dessa “alfabetização” nos códigos não verbais, pois, sua leitura pressupõe muito mais do que decodificar linhas retas ou cores primárias; sons graves ou agudos; gestos suaves ou movimentos sinuosos... Significa interpretar o discurso por trás da cor, a ideologia presente no gesto, o significado político de uma canção, a intenção de uma campanha publicitária.

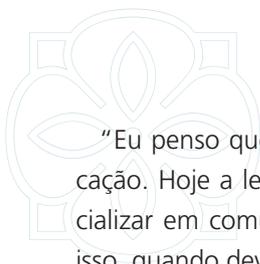
Criar embalagens, outdoors, jingles, comerciais etc. e influenciar pessoas por meio da beleza e da persuasão é também produto do trabalho de pessoas que aliam a estética à sedução. Assim, não é qualquer cor ou formato de uma embalagem que vai atrair mais a atenção e fazer com que as pessoas comprem determinado produto; também, não é qualquer logomarca ou outdoor que irá seduzir. Desenvolver a campanha publicitária de um produto ou candidato a cargo político, por exemplo, é, na verdade, lançar nova mercadoria para competir no mercado; necessita muito estudo e requer uma equipe enorme de desenhistas, projetistas, fotógrafos, operadores de vídeo, filmadores, editores, arte-finalistas, redatores, roteiristas, publicitários, artistas, compositores, cantores, atores... Isso tudo antes de a campanha tomar conta das ruas, rádios, TVs, revistas, catálogos... Como exemplo de trabalho de criação em equipe é admirável! Como resultado, algumas produções são verdadeiras preciosidades!

“A publicidade é hoje mais formadora de nossa subjetividade do que o ensino escolar. Ela é a maior expressão de nossa época, quantitativamente pelos investimentos que mobiliza, e qualitativamente por seu protótipo cultural, pois o consenso da razão contemporânea parece ser feito de imagens de sonho que nos convidam: “sejam como nós, imagens publicitárias”. (Toscani apud Calligaris, 1996, p. 89)⁷

O mundo do consumo e da propaganda – que geralmente cria necessidades onde não as há - tem sido motivo de pesquisas bastante sérias. Outdoors, jingles, comerciais, adesivos, brindes que antes eram dirigidos a adultos, hoje já têm nas crianças seu público-alvo; a criança é o cliente... Há carrinhos de compras “tamanho infantil” nos supermercados!

⁷ Oliviero Toscani é fotógrafo e publicitário; famoso por fotos polêmicas para publicidade da Benetton.; extraído do texto de Rita Marisa Ribes Pereira – Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. (Internet)





“Eu penso que precisaria ensinar a ler a publicidade e em geral a nova comunicação. Hoje a leitura não só são os livros. Os professores, aliás, deveriam se especializar em comunicação moderna. Precisa saber ler a televisão e ninguém ensina isso, quando deveria ser um dos primeiros ensinamentos, na própria escola maternal, ensinar a ler imagens. Parece-me muito claramente que hoje as imagens são a realidade. Mais de 90% do que conhecemos, conhecemos por imagens. Temos opiniões sobre coisas que só conhecemos por imagens.” (Toscani apud Calligaris, 1996, p. 85)⁸

Enfim, pensar um currículo que contemple as práticas culturais dos alunos, a cultura na qual se insere a escola, é inviável se não levar em conta as questões aqui colocadas. Cultura também é, hoje mais do que nunca, a cultura do não verbal.

É óbvio que a leitura, a produção e a crítica dos códigos não verbais são objetivos e conteúdos específicos das aulas de Arte, mas não deverão ser contempladas como fontes de informação e conhecimento apenas nas aulas dessa disciplina. Obras de arte e produções artísticas são campos de sentidos que emergem da história, de um contexto social, político, histórico e cultural que ampliam a leitura de mundo de todos que delas se apropriam, tornando acessíveis a todos o pensamento, as idéias e sentimentos de povos de todas as épocas, países e culturas!

Vale lembrar que filmes, músicas, propagandas, outdoors, reproduções de obras de arte, vídeos, audiovisuais, imagens em geral, visitas a museus, salas de concertos, teatros são meios extremamente eficazes para a compreensão dos mais diferentes conteúdos nas diversas áreas de conhecimento e que, se para professores das outras disciplinas são recursos, nas aulas de Arte são o próprio objeto de estudo. Jamais serão meios! Embora com objetivos diferentes, todos os professores – como mediadores que são – deverão estar atentos à leitura, à crítica, à recepção dos textos não verbais, que não devem ser vistos como mera decoração ou ilustrações sem significado. Sempre têm uma intenção!

As questões artísticas e estéticas, a construção de redes perceptivas, afetivas, conceituais e cognitivas elaboradas no diálogo entre leitor e imagens na busca da atribuição de sentidos, especialidade do professor de Arte, terão seu momento privilegiado nas aulas dessa área de conhecimento, mas a não banalização destes conteúdos nas outras disciplinas é fundamental!

Também imprescindível é o respeito à liberdade de expressão, à diversidade cultural, aos valores simbólicos das mais diversas culturas, povos e países, assim como às produções dos colegas da classe. Fotografias que se guardam nas carteiras não são apenas pedaços de papel, assim como a bandeira nacional não é só um pedaço de pano... Uma guerra quase foi desencadeada e muitas pessoas morreram por causa de um desenho, de uma charge do profeta Maomé... Em alguns países europeus, como na França, meninas muçulmanas estão sendo impedidas de usar o véu nas escolas assim como em algumas cortes americanas e salas de aula italianas crucifixos estão sendo retirados das paredes, não pelo que são, mas pelo que repre-

⁸ Idem. Calligaris, C. Crônicas do individualismo cotidiano. S. Paulo: Ática, 1996. (Entrevista com Toscani p.73-92).

sentam... O verde e o amarelo solicitado uma vez aos brasileiros por um ex-presidente tornou-se um mar negro de repúdio e de protesto sem palavras... Com toda certeza, não lemos só o que está nos livros, embora, em hipótese alguma devamos abrir mão deles!

A não “alfabetização” nos códigos chamados não verbais é também uma forma de exclusão. A educação para a compreensão das manifestações não verbais contribui, de forma inequívoca, para o letramento, para a ampliação do olhar sobre si próprio, sobre o outro, para a leitura de mundo e das inúmeras culturas, construindo um olhar mais sensível, crítico, questionador e transformador da sociedade naquilo que se faz mais urgente. Como seres leitores e produtores de culturas, inseridos nelas, os aprendizes terão a possibilidade de adquirir mais meios para construir suas identidades pessoais, nacionais; sua cidadania e o sentido de pertencimento...

Aos professores resta lembrar que a palavra ensinar vem de “ensignare”, que significa apontar signos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARROS, Anna e SANTAELLA Lúcia. (orgs.) *Mídia e Artes – os desafios da arte no início do século XXI*. São Paulo: Unimarco Editora, 2002.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1991.

BRONOWSKY, Jacob. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

DOMINGUES, Diana.(org) *A arte no século XXI – A humanização das tecnologias*. São Paulo: UNESP,1997.

GUERRA, M. Terezinha Telles et al – *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer Arte*. São Paulo: FTD,1998.

MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Pedagogia das Imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública*. UNIJUI

SITES

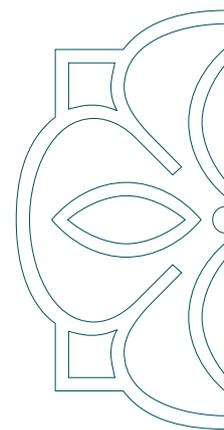
www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm

www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200005&script=sci_arttext-109k-

www.uff.br/mestcii/repant2.htm

www.fndc.org.br/arquivos/MidiaComDemocracia-n1.pdf

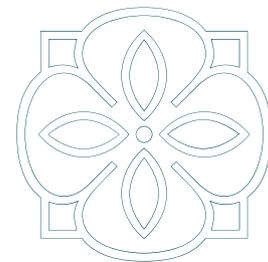
www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=74-23k





PARTE II

A ESCOLA E A COMUNIDADE COM A PALAVRA



SONDAGEM REALIZADA NAS ESCOLAS- PESQUISA: UMA SÍNTESE

EQUIPE SUEF/CENPEC

Uma proposta que pretende construir um currículo que leve em conta a realidade do aluno precisa como condição *sine qua non* trazê-la para dentro da escola, buscando aproximar essa escola da sua comunidade e transformando práticas escolares existentes, de forma a atender a expectativas e necessidades de conhecimentos dos alunos, o que lhes propiciará certamente aprendizagens mais significativas e prazerosas.

Foi com esse objetivo que realizamos nas escolas-pesquisa, de cada subsecretaria a sondagem junto a alunos, pais, educadores e pessoas representativas da comunidade. Essa sondagem está sendo ampliada para as demais escolas, o que possibilitará compor um painel mais amplo da Rede, que inclua os olhares e saberes desses segmentos. Além disso, esse exercício contribuirá para uma maior aproximação de escolas e subsecretarias.

As informações coletadas foram obtidas por meio de entrevistas realizadas com 4 alunos, 4 pais, 4 educadores e 4 pessoas representativas da região, totalizando 16 entrevistas em cada escola-pesquisa. É importante ressaltar que não se pretendeu realizar um estudo com bases científicas, mas sim um rico exercício visando aproximar a escola da sua comunidade. Quanto à seleção de pessoas representativas da região que foram entrevistadas é interessante notar que houve uma grande variedade de pessoas e profissões: vendedor, contador, funcionário público, arte-educadora/artista plástica, auxiliar administrativo, religiosos, técnica de saúde, radialista, ambientalista, militar, médico/vereador, psicóloga, empresário, administrador, comerciante, professor/a, aposentado, doméstica, agente de saúde, enfermeiro/a, prefeita, advogado/escritor, pedreiro (presidente do Conselho Escolar), dona de casa, auxiliar de laboratório, motorista, vereador, policial, lavrador.

Para a seleção dos entrevistados os entrevistadores utilizaram diferentes critérios. Algumas subsecretarias ressaltaram que adotaram o critério de excelência, ou seja, ouviram os alunos com maior rendimento escolar e facilidade verbal, bem como os pais mais atuantes na escola. A maioria das subsecretarias, entretanto, procurou selecionar os entrevistados de acordo com as instruções fornecidas no início do trabalho, escolhendo pais e representantes da comunidade de sexos, profissões e

camadas sociais diferentes, alunos de séries e faixas etárias diversas, bem como professores de séries e disciplinas diferentes.

Todos os entrevistados responderam a quatro questões:

1. Na sua opinião o que a nossa cidade/região tem de bom?
2. Na sua opinião quais são os principais problemas de nossa cidade/região?
3. Que questões estão presentes na vida dos adolescentes e jovens da região que deveriam ser trabalhadas na escola?
4. Em nossa região há pessoas, lugares, além da escola, que merecem ser conhecidos pelos jovens? Quais?

Os resultados dessa sondagem foram apresentados pelas subsecretarias no Encontro *“Reflexões sobre o desafio da qualidade de ensino: subsídios para a reorientação curricular”*, realizado nos dias 28, 29 e 30 de março de 2006 em Caldas Novas-GO. Foram apresentados, em seguida, nas formações descentralizadas de abril, que envolveram as regionais. Vale ressaltar que algumas subsecretarias ampliaram essa sondagem para escolas dos municípios jurisdicionados, valorizando e enriquecendo o trabalho proposto.

Apresentamos a seguir uma síntese das informações coletadas pelas subsecretarias, enfocando os pontos em que foram observadas as maiores convergências, como também os pontos citados com menos ênfase. Não foram listados os pontos indicados com frequência muito baixa.

Esperamos que esses dados sejam avaliados criteriosamente pelas equipes escolares, nos espaços de trabalho coletivo e nos grupos de estudos por áreas específicas, e que se apresentem como pontos fortes de reflexão e discussão nas áreas, como provocações e indicações para repensar e transformar a escola, o currículo, as práticas da sala de aula nas diferentes disciplinas.



SÍNTESE DA SONDAAGEM REALIZADA NAS ESCOLAS-PESQUISA COM PAIS, ALUNOS, PROFESSORES E REPRESENTANTES DA COMUNIDADE

1. O que sua cidade/região tem de bom?*	2. Quais são os principais problemas de sua cidade/região?*	3. Que questões estão presentes na vida dos jovens que deveriam ser trabalhadas na escola?	4. Em sua cidade/região há pessoas, lugares, além da escola, que merecem ser conhecidos pelos jovens?
PONTOS EM QUE HOUE MAIOR CONCENTRAÇÃO DE RESPOSTAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Escolas e creches • Opções de lazer e turismo (praças, parques, rodeios) • Espaços e atividades culturais (teatro, biblioteca, cinema, centro cultural, museu) • Empresas e emprego • Serviços de saúde (postos, hospitais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de infra-estrutura urbana (asfalto, coleta de lixo, iluminação, saneamento básico...) • Violência/segurança • Atendimento precário de saúde • Falta de opções de lazer, esporte e cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Drogas • Sexualidade/DST • Relacionamento familiar * • Violência/segurança * • Ética/valores/respeito/limites** • Religião • Relacionamento/professor/aluno /funcionários/colegas *** 	<p>Pessoas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artistas * • Políticos ** • Professores *** <p>Lugares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pontos turísticos/ecológicos e de lazer (rios, cidades históricas, casa de artesanato, parques, serras, antiga cadeia, reserva ecológica, usina...); ** • Projetos sociais/ONGs (casas de apoio, APAE, centro de informática); **** • Espaços culturais (centro cultural, cinema, museu, teatro), ** • Cursos (computação, música, bordado, cursos profissionalizantes...).
PONTOS CITADOS COM MENOR ÊNFASE			
<ul style="list-style-type: none"> • Espaços esportivos • Faculdades • Comércio (shoppings, mercados) • Projetos/atividades esportivas • Programas sociais • Pecuária • Festas populares • Produção agrícola • Infra-estrutura urbana • Igrejas • Segurança • Características da população (hospitaleira, acolhedora, jovem) • Qualidade de vida • Clima 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de emprego • Falta de qualificação profissional • Drogas • Estrutura física das escolas • Falta de vagas (creche/escola) • Descompromisso dos políticos • Prostituição/prostituição infantil • Degradação ambiental • Transporte 	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania • Esporte • Relação escola/família • Meio ambiente • Trânsito • O jovem e o trabalho • Computação • Discriminação racial • Cursos profissionalizantes • Disciplina • Desigualdade social • Política (conscientização/política regional) • Temas da atualidade • Problemas da comunidade 	<p>Pessoas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familiares (mães, avós, tios); • Autoridades jurídicas (promotores, juizes); • Líderes religiosos (pastores, padres), • Idosos <p>Lugares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Órgãos do legislativo/Executivo/câmara, assembleia e prefeitura; • Estações de tratamento (água/lixo); • Igreja/locais religiosos; • Instituições jurídicas (cadeia, Conselho Tutelar, Fórum), • Instituições de saúde.

Vide legenda ao lado

LEGENDA

*Na primeira e segunda questões não houve grandes variações entre os segmentos entrevistados

Itens relacionados à 3ª questão:

- * item mais apontado por alunos e educadores;
- ** item apontado praticamente por educadores e pais,
- *** item apontado de forma mais contundente pelos alunos.

Itens relacionados à 4ª questão:

- * item mais apontado por educadores e representantes da comunidade;
- ** item mais apontado pelos educadores;
- *** item mais apontado pelos alunos,
- **** item mais apontado pelos pais e alunos.

Com relação à primeira e segunda questões as respostas dadas pelas quatro categorias entrevistadas não apresentam grandes variações, o que demonstra que os pontos positivos citados são valorizados pela maior parte da população goiana, da mesma forma que os problemas apresentados atingem de modo praticamente igual todos os grupos entrevistados.

Analisando conjuntamente as respostas às duas questões, verificou-se que a saúde e a existência de opções de lazer foram apontadas tanto como um problema quanto como um aspecto positivo, o que parece indicar a existência de diferentes níveis desses tipos de atendimento à população nas várias regiões analisadas. Outro ponto que merece atenção é o valor que a população, seja de alunos, educadores, pais ou outros representantes da comunidade, atribui a esses aspectos, uma vez que, quando não os identifica de forma positiva, aponta a sua falta como um problema a ser sanado. A falta de infra-estrutura urbana é apresentada por muitos entrevistados como um dos grandes problemas, segundo eles uma consequência do rápido crescimento de suas cidades.

Chama a atenção o fato de serem indicados como positivos, mesmo que com frequência menor, os programas sociais e como negativo as desigualdades sociais, tendo mesmo sido apontada a necessidade de se desenvolver uma consciência política mais consistente no município. Isso revela o desejo de discutir as questões que dizem respeito ao coletivo e à cidadania.

Quanto à terceira questão observou-se que os temas drogas e sexualidade/DST foram apontados por todos como muito importantes para serem trabalhados pela escola. Embora estes temas estejam previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a demanda observada nesta sondagem parece indicar que ou eles não estão sendo trabalhados no contexto escolar, ou estão sendo abordados de forma insatisfatória.

Algumas respostas a essa questão apresentaram diferenças entre os vários segmentos. Assim, os itens *relacionamento familiar* e *violência/segurança* foram muito





mais lembrados pelos alunos e educadores do que pelos pais e representantes da comunidade. Já o item *relacionamento professor/aluno/funcionários/colegas* foi apontado de forma mais contundente pelos alunos, o que sugere que há dificuldades nessa área. Alguns alunos pediram “ensinar com mais carinho”, “explicar com mais paciência”, “dialogar mais”, “aulas mais dinâmicas” e “mais aprendizagem”. O aspecto *ética/valores/respeito/limites* foi apontado praticamente só pelos educadores e pais, que são, provavelmente, as pessoas que sentem mais a necessidade dessas questões serem trabalhadas com os jovens.

Todos os conteúdos citados são pertinentes e revelam a necessidade de se ir mais fundo nas discussões com os jovens sobre violência, drogas, sexualidade, relacionamento familiar e relacionamento entre alunos e professores, funcionários e colegas. Esses temas, se bem trabalhados, atendendo aos interesses dos jovens e da comunidade, podem contribuir na construção de um ambiente mais agradável, sincero e acolhedor nas escolas.

As respostas a essa questão, no entanto, ainda merecem outras reflexões. Os alunos disseram tudo que queriam? Ou teriam receio de solicitar outros temas de seu interesse? Os educadores, pais e membros da comunidade não tendem a responder o que já é consenso nas escolas? Até que ponto, se as entrevistas fossem feitas por outro tipo de instituição, apareceriam outras respostas? Essas são questões que merecem ser discutidas.

As respostas à quarta questão mostraram que os artistas, políticos e professores foram as pessoas mais lembradas por todos os segmentos. No entanto, os artistas foram mais apontados pelos educadores e representantes da comunidade e os políticos, pelos educadores. Os professores foram os indicados com maior ênfase pelos alunos, mas vale a pena ressaltar que eles se referiam sempre a professores de fora da escola, principalmente de cursos profissionalizantes e de informática. Os lugares mais lembrados pelos educadores foram os espaços culturais e os pontos turísticos/ecológicos e de lazer. As ONGs com seus projetos sociais foram mais citadas pelos pais e alunos, o que denota a importância do seu trabalho para as comunidades, mesmo para os mais jovens.

Chama a atenção a religiosidade da população, uma vez que religião, igreja e líderes religiosos só não apareceram nas respostas à segunda questão (quais são os principais problemas de nossa cidade/região?), mas se fizeram presentes tanto nos aspectos positivos da cidade, quanto nos temas a serem trabalhados nas escolas, ou nas pessoas que merecem ser conhecidas pelos alunos. A lembrança das instituições/atividades de lazer/cultura foi também muito forte, o que demonstra a valorização desse aspecto, não só pelos jovens, mas pela população em geral. Novamente, vale a pena refletir se não existem outros aspectos significativos na vida das pessoas que não chegaram a ser verbalizados nas entrevistas.

Cabe ressaltar que foram indicados como lugares que merecem ser melhor conhecidos pelos jovens o poder legislativo, o poder executivo e o judiciário. Assim, houve manifestações em relação à importância dos jovens conhecerem a Câmara,

a Assembléia Legislativa, a Prefeitura, bem como o Fórum e autoridades judiciárias como promotores e juízes. Podemos pensar que essas manifestações são expressão de uma necessidade de se conhecer melhor como funcionam nossas instituições e isso é muito importante porque só conseguiremos aperfeiçoá-las quanto mais a população conhecer, participar e então controlar e cobrar o desempenho democrático e ético das mesmas.

Hoje, a educação formal e particularmente a escola não podem se distanciar dos processos sociais contemporâneos, sobretudo os que compreendem a cultura local. Não há como não incorporar esses elementos específicos e particulares no currículo escolar.

O entendimento do que diz respeito à especificidade da comunidade na qual a escola está inserida é fundamental para a prática docente, no sentido de auxiliar o resgate da memória do lugar e contribuir para a construção da identidade local.

O exercício de definição de particularidades da cultura local possibilita o entendimento de uma realidade constituída por elementos plurais. Essa perspectiva é importante na medida em que permite ao aluno a convivência com as diferenças culturais, condição para a prática da tolerância e do respeito à cultura em que está inserido.

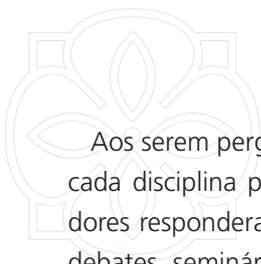
Um melhor entendimento da realidade local implica estar atento às diversas vozes que estão presentes na comunidade, não perdendo de vista que a escola é um lugar privilegiado de formação, de discussão e de emancipação, na medida em que prepara o aluno para assumir uma postura de criticidade com relação ao contexto. Dessa forma, vale ressaltar que nesse espaço deve-se também procurar entender o que dizem os alunos e a comunidade escolar e também o que não dizem: o silêncio e as lacunas.

É nesse sentido que propomos que os dados da sondagem realizada com as escolas sejam interpretados. Eles apontam a droga, a sexualidade e o relacionamento familiar como elementos presentes na vida dos jovens que deveriam ser trabalhados na escola. Cabe então a pergunta: que cidadão estamos formando para lidar com esses e outros problemas do mundo contemporâneo?

De acordo com os dados elencados pelas entrevistas foi possível perceber que muitos dos problemas citados já são objetos de preocupação no contexto escolar fazendo parte da vida escolar de muitas unidades escolares, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais já orientam o desenvolvimento de tais temas como transversais aos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Cabe então questionar, por que há demandas dessas questões para serem incorporadas como temáticas para estudo? Será que elas não estão na pauta dos trabalhos ou será que a forma com que estão sendo trabalhadas não está fazendo sentido para os alunos?

Temos a considerar que os temas em questão dizem respeito à responsabilidade social da escola, e podem ser trabalhados de forma coletiva em articulação com outras instituições, dentre elas a família.





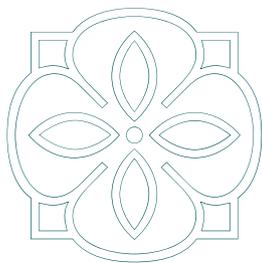
Aos serem perguntados na 2ª formação centralizada, em Pirenópolis, sobre como cada disciplina poderia trabalhar com essas temáticas, os professores(as) orientadores responderam que lançar mão de jornais, registros, palestras, dramatizações, debates, seminários, projetos interdisciplinares, planejamento participativo e parceria com a família são ações que contribuem para a discussão dessas temáticas no ambiente escolar. É importante salientar o caráter coletivo das atividades sugeridas, que confirmam a força do trabalho em equipe e os avanços que este propicia.

O desenvolvimento do processo democrático na escola solidifica o trabalho coletivo, o diálogo, a reflexão-ação-reflexão, particularmente se temos o registro como subsídio para a documentação de todo o processo. Nesse contexto é possível perguntar-se: quais os caminhos que podem ser apontados em cada disciplina para trabalhar as problemáticas apresentadas na pesquisa? De que maneira é possível aproximar os pressupostos apresentados no texto referente às áreas de conhecimento dos pontos apresentados pela pesquisa?

É necessário que a escola não perca de vista a necessidade de conhecer o aluno (quem ele é, o que pensa, que projetos tem para si e sua comunidade) reconhecendo, assim, os seus anseios e as características fundamentais da sua região nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao lugar, ao Brasil. É necessário também que as áreas do conhecimento ajudem a explicar esses fenômenos por meio dos seus conceitos específicos; cada uma delas tem uma contribuição a dar para ampliar a visão de mundo dos alunos.

As práticas pedagógicas são sempre sociais e políticas. A relação educativa é política e está definida na vivência da escolaridade, de forma ampla, desde a estrutura escolar, na forma como a escola se insere e se relaciona com a comunidade e na interação entre os que nela trabalham.

Assim, é preciso compreender a escola como um espaço de indagação já que a vida é por si própria uma constante indagação. Se o caminho apontado pelos professores(as) orientadores(as) é o caminho ideal, deve-se ter em mente a sala de aula como um espaço de construção, um espaço aberto para discussões, experimentações, conflitos e reflexões que façam a ponte ligando-a ao lugar, ao outro, à sociedade e, portanto, à vida.



A CIDADE, A ESCOLA E OS JOVENS

YARA SAYÃO ¹

A Superintendência de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Goiás realizou uma sondagem junto a alunos, educadores, pais e pessoas representativas da comunidade, com o objetivo de coletar dados a respeito da relação entre a cidade e os conteúdos trabalhados pelas escolas públicas. O ponto de partida deste breve texto é uma síntese dessa sondagem, a qual nos fornece elementos para uma reflexão sobre questões que podem interferir positivamente na aprendizagem dos jovens no sistema formal de ensino.

Podemos considerar o território de pequenas ou grandes cidades como sistemas integrados de relações sobre as quais se sustenta o desenvolvimento e a aprendizagem de seus habitantes. Pensar os jovens na cidade hoje implica tornar relevantes seus espaços, suas idéias e suas práticas. Implica sobretudo considerá-los como atores, como agentes sociais que formulam questões significativas, propõem ações relevantes e contribuem para a discussão e o enfrentamento dos problemas sociais. Conquistar a cidade, para a juventude, é a grande experiência de cidadania, pois significa viver a cidade como descoberta e iniciação, como uma aventura, como espaço de liberdades urbanas, de trocas, de aprendizagens e expressões.

Para que a escola possa, de fato, ocupar um lugar mais significativo na comunidade da qual faz parte, é importante que coloque como eixo do trabalho pedagógico maior articulação de suas práticas com a vida dos cidadãos de sua comunidade, sua história, suas preocupações, suas crenças, suas possibilidades e obstáculos no exercício de sua cidadania; enfim, é a dimensão política da educação que está em jogo.

A prioridade da educação escolar deve ser o decisivo estímulo à participação cidadã dos jovens, em especial aqueles em condição de pobreza vitimados pela violência socioeconômica que tem gerado, historicamente, fracasso escolar, desagregação social e falta de perspectivas para a construção de um projeto de vida. A reversão das lógicas que aprofundam a desigualdade e reforçam a apatia e a violência é tarefa na qual devem ser engajados todos os educadores interessados na construção de uma nova realidade para a juventude na cidade.

Uma primeira reflexão a ser feita decorre da própria formulação de uma das quatro perguntas apresentadas na sondagem: "Que questões presentes na vida dos adolescentes e jovens da região deveriam ser trabalhadas na escola?" Isso obriga a

¹ Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar da USP



pensar que devemos considerar tanto as diferentes formas de trabalhar conteúdos de cada uma das disciplinas regulares oferecidas como incluir essas preocupações/solicitações da comunidade, em atividades/espços outros da escola que não só os da sala de aula.

Muito se tem falado da ausência ou insuficiência de espaços de reunião, encontro e troca entre adolescentes e jovens, em especial para os pertencentes a famílias pobres que residem em localidades com pouca oferta de atividades culturais e de lazer para a população, embora por vezes isso ocorra também em bairros centrais. Esse fato expressa a precariedade da oferta de espaços nos quais se possa produzir condições para a interlocução entre adolescentes e entre eles e seus educadores. A própria escola, sem abrir mão de sua principal função, pode oferecer muitas oportunidades para que os jovens, em grupo, experimentem/vivenciem atividades não apenas científicas, mas também culturais, esportivas etc.

Se considerarmos currículo como itinerário formativo, devemos aproveitar tanto as oportunidades que a escola possa oferecer diretamente como explorar, articular e potencializar outras alternativas que ela diretamente não disponibiliza, mas que existem na localidade. O trabalho, nos espaços extraclasse, com projetos cujos temas os próprios alunos têm condições de eleger são um bom exemplo de possibilidade de oferecer aos jovens um aprendizado no qual a questão da autonomia e da emancipação possa ser trabalhada ativamente. Os projetos podem ser oportunidades de acesso a expressões contemporâneas importantes para a identidade cultural dos jovens (o mapeamento das diferentes expressões culturais significativas da região – tanto as tradicionais quanto as recentes - pode ser um bom início).

A escola pode ainda estimular e abrigar, na medida do possível, grupos de alunos e ex-alunos que desejem utilizar seu espaço para ensaios e apresentações de grupos de música, teatro, dança e outras expressões artísticas de interesse dos jovens. Atitudes como essas são importantes para que a escola desempenhe seu papel fundamental de incentivar a ação dos jovens como produtores de cultura e não apenas como espectadores.

As temáticas indicadas na referida sondagem como sendo importantes no trabalho da escola referem-se predominantemente a questões sociais e atuais. Os temas mais citados nas entrevistas realizadas (drogas, sexualidade/DST, relacionamento familiar, violência/segurança, relacionamento professor/aluno/funcionários/colegas, ética/valores/respeito/limites, religião), se pensados a partir dos conteúdos disciplinares, dizem respeito mais diretamente a atitudes que a conceitos. Há algumas questões apontadas que são pertinentes ao espaço público, como violência, segurança, e há muitas que indicam questões aparentemente mais ligadas a atitudes e comportamentos da vida privada, como relacionamento familiar, drogas, sexualidade e outros.

É muito interessante notar que os relacionamentos, tanto os da vida privada quanto os que acontecem no interior da escola, em especial os que envolvem professores e alunos, funcionários e alunos, alunos entre si são muito citados. Uma

interpretação possível é a de que os jovens reservam um lugar bastante significativo para seus educadores apontando-os como quem pode e deve auxiliá-los na tarefa de conviver em grupo e de se comunicar com os outros, inclusive no âmbito das relações pessoais. Talvez também signifique que os alunos querem poder discutir as diferentes formas de exercício de autoridade.

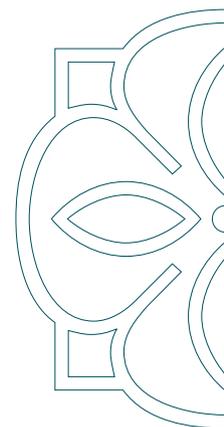
Se pensarmos que essas questões têm diretamente a ver com regras e normas de convivência, podemos inferir a importância de a escola construir/discutir permanentemente com seus alunos as chamadas Regras de Convivência. Esta pode ser uma forma dinâmica de envolver os alunos na construção/ reformulação/ atualização de uma ferramenta de relacionamento de todos os atores da comunidade escolar. Tal instrumento pode conter princípios democráticos gerais que orientarão o estabelecimento dos direitos e deveres de todos (diferenciadamente por segmento), ao mesmo tempo em que sugere possibilidades de enfrentamento coletivo dos conflitos e violações às regras estabelecidas coletivamente.

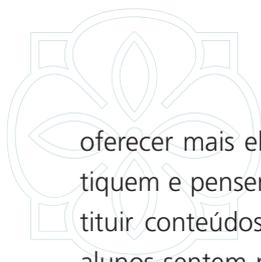
Vale lembrar que o processo que a escola desencadeia para essa finalidade se faz tão importante quanto sua resultante, ou seja, as discussões e debates para o estabelecimento de regras reconhecidas e legitimadas por todos são excelentes atividades para o ensino-aprendizagem de questões que dizem respeito ao convívio/ relacionamento com as diferenças. A inclusão do diálogo como forma preponderante para enfrentar/mediar os conflitos pode ser excelente forma de atender às necessidades solicitadas pelos alunos. As escolas que ainda adotam Regimentos que versam apenas sobre os deveres dos alunos e sobre sanções disciplinares podem realizar processo geral de revisão de tal instrumento.

Outra possibilidade a ser explorada pela escola é o funcionamento de cada Conselho de Escola: como tem se dado seu funcionamento? E a participação de cada segmento escolar? Há demanda de mudanças de forma a democratizar as relações? Também o funcionamento do Grêmio Escolar deve ser objeto de atenção dos educadores: há espaço físico para seu funcionamento na escola? Caso a participação dos alunos esteja enfraquecida, há iniciativas por parte dos educadores que possam estimular/revigorar o envolvimento dos alunos?

Uma forma de se acolher as questões apontadas pela sondagem realizada é a de sua utilização como critério para seleção dos conteúdos em cada uma das disciplinas regulares. A partir do Projeto Político Pedagógico estabelecido em cada unidade escolar (no qual as demandas da comunidade devem ser consideradas), os professores de cada área irão conjuntamente (e provavelmente enfrentando os conflitos resultantes das diferenças conceituais/metodológicas existentes entre os professores) selecionar os conteúdos que mais favoreçam a compreensão, por parte dos alunos, das temáticas indicadas na pesquisa.

Também na escolha das estratégias utilizadas pelo professor pode haver um destaque para aquelas que melhor se prestem a explorar determinados procedimentos. Se tomarmos como exemplo o tema da Segurança/Violência, a questão é pensar como cada conteúdo, em cada uma das diferentes disciplinas/ciclos, pode





oferecer mais elementos para que os alunos conheçam, tematizem, discutam, critiquem e pensem alternativas às já existentes em sua cidade. Não se trata de substituir conteúdos, mas sim de favorecer articulação dos propostos com os que os alunos sentem necessidade de discutir e, portanto, ampliar os recursos dos alunos para o enfrentamento daquelas questões.

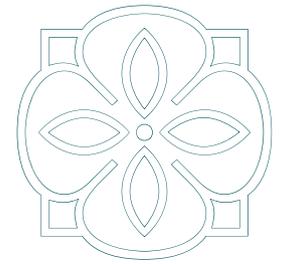
Estas são algumas possibilidades de inclusão, das questões surgidas na sondagem realizada pela Secretaria de Educação de Goiás. Cada comunidade escolar pode criar, sugerir e realizar muitas outras ações diferentes das apontadas acima buscando trazer cada vez mais para dentro da escola a vida que pulsa à sua volta.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

“Juventude e Cidadania em São Paulo: o direito ao futuro”, Instituto Florestan Fernandes, 2000.

PARTE III

**CONCEPÇÕES DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO
UMA CONSTRUÇÃO A MUITAS MÃOS**



ARTE: UMA NOVA PERSPECTIVA

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ÁREA

Para compreensão de uma proposta pedagógica de Arte faz-se necessário entender as mudanças conceituais e filosóficas ocorridas a partir de sua obrigatoriedade no ensino regular ocorrida em 1971.

A Lei nº. 5692/71 regulamenta a educação artística como obrigatória na rede regular – Ensinos Fundamental (2ª fase) e Médio – e estabelece que essa disciplina deve ser ensinada como “atividade” no currículo de Comunicação e Expressão. A obrigatoriedade desencadeia a criação de cursos de licenciatura em Educação Artística, no país, a partir de 1973.

Cerca de duas décadas mais tarde, a área de arte é surpreendida com a proposta do MEC de retirar dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, componentes curriculares e áreas de conhecimento consideradas sem importância para a formação da criança e do adolescente, são elas: Filosofia; Educação Física e Arte. Assim, arte-educadores se organizam em todos os estados brasileiros, posicionando-se em defesa da arte na escola, com manifestos de repúdio ao MEC, apontando sugestões de mudanças.

Em Goiás, os posicionamentos e manifestos tornam-se resultados de discussões realizadas entre Secretaria Estadual de Educação, Faculdade de Artes e Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás. As discussões se ampliam após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, eclodindo no Seminário “LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” realizado pela Câmara Municipal de Goiânia, nos dias 12 e 13 de junho de 1997. Dessa ação, resulta o Projeto de Diretrizes do Sistema Educativo do Estado, por meio do Fórum Estadual em Defesa da escola Pública, que busca ajustar a lei às necessidades de Goiás. O Fórum é realizado em outubro de 1997 pela Assembléia Legislativa.

Em 1996, resultado de posições efetivas e de reivindicações da categoria docente, recupera-se na nova LDB nº. 9394/96 um espaço dedicado ao ensino de artes, com avanços considerados significativos. Além de a nova lei assegurar a permanência da arte na rede oficial, o ensino dessa disciplina é reconceitualizado. A Arte deixa de ser uma “atividade” dentro do currículo de Comunicação e Expressão e passa a ser uma área de conhecimento, cuja função específica é qualificar o indivíduo para compreender a cultura, discutindo-se a necessidade das diferentes linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e Educação Musical, que tem como proposta Metodológica a Abordagem Triangular, exigindo, portanto, profissionais qualificados para atuar nes-

sas diferentes linguagens.

A introdução do ensino de Arte no currículo escolar foi um avanço, principalmente, do ponto de vista de sustentação legal para essa disciplina e por considerar que houve um entendimento em relação à arte e à formação dos indivíduos. Para esse processo de crescente valorização da área, vale ressaltar o papel central do professor e a importância de sua formação. O arte-educador deve ter clareza tanto da importância da Arte na escola quanto do conteúdo a ser ministrado. Saber conceituar e estar em constante contato com a arte são práticas de fundamental importância para o desenvolvimento dessa área.

Nesse sentido, a Secretaria vem desenvolvendo uma política de formação continuada para professores, que mesmo não tendo a formação inicial em arte, trabalham essa disciplina no ensino fundamental da rede estadual de ensino. A partir de 2001, iniciaram-se os cursos de formação para os professores que atuam no programa de correção de fluxo (Acelera II) e em 2004, essa política atendeu também os professores do ensino regular do 6º ao 9º ano, por meio das oficinas pedagógicas que desencadearam o processo de Reorientação Curricular, nesse nível de ensino.

OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo da Arte é seu próprio universo, ou seja, o conhecimento de sua história e a construção de sentidos tanto na apreciação estética como na produção artística, nas Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, entendendo a Arte como área de conhecimento, patrimônio histórico e cultural da humanidade.

Arte também é linguagem, um sistema sógnico de representação; uma entre inúmeras formas de comunicação, transmissão, expressão de idéias, saberes, sentimentos e pensamentos.

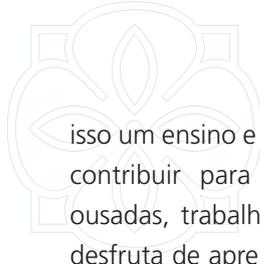
Tal como a ciência, a arte é um conjunto de manifestações simbólicas de uma cultura, uma área do conhecimento com objetivos, conteúdos e saberes próprios. Com o conhecimento artístico podemos sentir, pensar, construir, compreender, relacionar, comparar, selecionar, transferir, simbolizar, expressar, ler e representar o mundo pela intuição, sensibilidade, razão, imaginação. Arte é criação, construção e inovação do artista, cuja cultura, sensibilidade e personalidade podem ser apreciadas naquilo que é percebido, destacado, organizado em sua obra.

OBJETIVO DE ENSINO DE ARTE NA ESCOLA FUNDAMENTAL

O objetivo da arte na educação é a formação de leitores e produtores das linguagens da Arte. Portanto, o ensino dessa disciplina deve contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de “textos” visuais, sonoros, gestuais e corporais, contemplando as Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

É papel da escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares sobre arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade. Por





isso um ensino e aprendizagem de Arte que se processem de forma criativa poderão contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas, pois o aluno desfruta de aprendizagens que realiza.

“O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB artigo 26, parágrafo 2). A arte oportuniza a chance de conhecer melhor a si mesmo e o outro, de transformar o mundo. Fazer e conhecer arte é um processo de humanização em que cada aluno traz para a sala de aula diferentes histórias de vida, com repertório dos mais variados.

Mais do que ter acesso à produção artística da humanidade, em todas épocas, povos, países e culturas, o ensino de Arte deve possibilitar ao aluno a ampliação da leitura sensível e crítica do mundo contemporâneo, da TV, do outdoor, da publicidade, do jingle, da hipermidia, da chamada cultura de massa. Desenvolver o respeito às produções artísticas de outras culturas, assim como possibilitar a construção de sua identidade pessoal, regional, nacional... Saber que além de leitor das produções que aí estão, também poderá criar as suas próprias!

METODOLOGIA

As práticas dos professores devem possibilitar aos alunos avançarem em seus conhecimentos por meio de uma rotina escolar organizada e estimulante que resgate a sua auto-estima, respeite seus diferentes ritmos de aprendizagem, valorize seus conhecimentos prévios, sua cultura, o seu meio social, e contextualize os conteúdos - pontos essenciais e necessários para que o educador seja um mediador do processo que ameniza conflitos e intervém nas dificuldades que surgirem.

No que tange à proposta pedagógica adotada pela área, entre várias disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm firmado pela abrangência e por envolver ações que propiciam a melhoria da aprendizagem e do ensino de Arte. Trata-se de tendências que estabelecem as relações entre educação estética e a educação artística dos alunos. Uma educação estética que propõe não apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiental imediato e do cotidiano. Encontra-se ainda difundida no país uma abordagem de ensino da área que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados.

É necessário que o processo de ensino aprendizagem em Arte perpassse pelos eixos metodológicos articuladores compreendidos em uma metodologia triangular: produção, fruição e reflexão.

Produção – É o ato de criar, o fazer artístico. Criar desenhos, músicas, inventar passos de dança, construir personagens, instalações, esculturas, vídeos... O aprender como fazer, como simbolizar uma idéia através de gestos, cores, sons... Deixar marca pessoal.

Fruição – É a compreensão estética, a apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado. É o ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir, atribuir sentidos a uma obra de arte.

Reflexão – a arte não acontece no vazio, está ligada ao espaço cultural, ao tempo histórico, às particularidades, envolvendo aspectos sociais, políticos, filosóficos, ambientais, econômicos, culturais, etários... É de fundamental importância contextualizar a obra, conhecer a história de sua produção, pensá-la como objeto de cultura e de conhecimento artístico; perceber seus elementos, regras, estilos, técnicas, materiais, instrumentos...

A produção e fruição em Arte provocam em cada espectador diferentes manifestações, um processo em que se relacionam as imagens da obra do artista e as experiências do espectador – cada obra de arte é ao mesmo tempo, produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de suas experiências.

Nessa perspectiva, a Arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato “humanizador”, pois o aluno, apropriando-se de mais uma linguagem, torna-se autor de seu “texto”, dando forma, por meio dos códigos artísticos, aos seus pensamentos e sentimentos. Conhecendo a história das artes, seus contextos cultural e histórico, os artistas de todos os tempos, que sempre criam formas diferentes de tornar presente o inexistente, os alunos também se sentem capazes de criar e de entender as obras de arte como campos de sentidos.

AVALIAÇÃO

Arte é a área em que a marca pessoal é a grande meta a ser buscada. Dessa forma, a função de avaliar não pode se basear apenas e tão somente no gosto pessoal do professor, mas deve estar fundamentada em certos critérios definidos e definíveis, partindo da seleção dos conteúdos e dos objetivos pretendidos, lembrando que estes devem ser sempre artísticos e estéticos. Situações de aprendizagem podem e devem constituir momentos de avaliação, nos quais o aluno pode verificar o que aprendeu, assim como o professor pode avaliar como ensinou, considerando a história do processo pessoal de cada um, as atividades desenvolvidas, seus portfólios e registros (sonoros, textuais, audiovisuais, informáticos...). A observação do professor deve pautar-se na capacidade do aluno de articular uma resposta pessoal com base nos conteúdos estudados, que represente coerência e correspondência com as possibilidades de aprender.

A participação dos alunos no processo de avaliação, manifestando seus pontos de vista, contribuirá para ampliar sua percepção do processo artístico e estético. Isso pode acontecer previamente à atividade, durante a própria situação de aprendizagem e ao término de um conjunto de atividades.

Vale lembrar que, se o que se pretende com essas aulas é que os alunos sejam





produtores e leitores de sentidos nas linguagens artísticas, toda a avaliação tem como suporte esses pressupostos.

Finalmente, é fundamental que o professor discuta seus instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação com a equipe escolar, pois a prática pedagógica é social, da equipe de trabalho da escola e da rede educacional como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte*, São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991, p. 31.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: *Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CENPEC – Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Secretaria de Estado da Educação - GO. *Ensinar e Aprender: Impulso Inicial*. São Paulo: 2003.

CENPEC – Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Ensinar e Aprender Arte*, versão preliminar, São Paulo: 2003.

CUNHA, Susana R. V. da. *Cor, som e Movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERRAZ, M. Heloisa C. de e Maria F. de Resende e Fusari. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

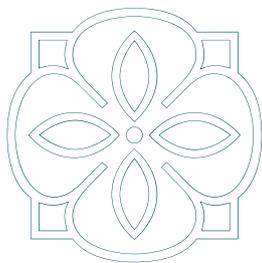
FORQUIN, Jean – Claude. A educação artística – para quê? In: PORCHER, Louis (org) *Educação artística: luxo ou necessidade?* Tradução Yan Michalski. 5ª edição, São Paulo: Summus, 1982.

FUSARI, Maria Felismina de Resende e Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 89.

OSINSKI, Dulce. *Arte, História e Ensino – uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

PILLAR, Alice Dutra. *A educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PORCHER, Louis (org) *Educação artística: luxo ou necessidade?* Tradução Yan Michalski. 5ª edição, São Paulo: Summus, 1982.



VISÃO DE ÁREA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ÁREA

A disciplina de Ciências é relativamente recente no ensino fundamental. Anteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, ministravam-se aulas de Ciências Naturais apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginasial e, a partir desta lei, estendeu-se a obrigatoriedade do ensino da disciplina a todas as séries ginasiais. Entretanto, foi apenas a partir de 1971, com a Lei nº. 5.692, que Ciências passou a ter um caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau.

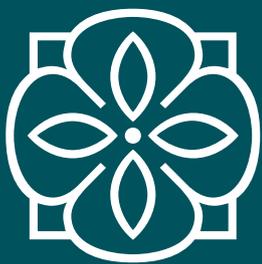
Os conceitos envolvidos na disciplina foram amadurecendo progressivamente nas salas de aulas, porém, ainda com poucos recursos e muitas vezes baseados apenas na transmissão de informações. Durante a década de 80, pesquisas sobre o ensino de ciências revelaram que as experimentações, quando trabalhadas de uma forma isolada não garantiam a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Fazia-se também necessária uma atitude investigativa dos fenômenos observados nas experimentações.

No estado de Goiás, o ensino de Ciências Naturais vem incentivando as pesquisas, através de programas desenvolvidos nas unidades escolares. Estes são frutos de parcerias firmadas entre as universidades públicas, privadas e organizações não governamentais, possibilitando inserir as inovações da ciência e tecnologia no contexto social, com avanços significativos na aprendizagem do aluno.

A formação continuada de professores também tem sido uma prioridade da Secretaria Estadual da Educação, por meio de cursos de capacitação de professores de Ciências, que atuam em programas, como o Acelera II (Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5ª e 6ª séries), desde 2001; as Oficinas Pedagógicas realizadas em 2004, culminando na implantação dos grupos de estudos de Ciências em todos os municípios goianos, uma exigência da proposta de Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

OBJETO DE ESTUDO

Os fenômenos naturais são o objeto de estudo das Ciências Naturais – Biologia, Astronomia, Física, Química e Geologia. Cada uma dessas ciências particulares oferece um conjunto de explicações sobre tais fenômenos.



OBJETIVO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NA ESCOLA FUNDAMENTAL

Pode-se destacar como intenção do ensino da área: a construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na perspectiva da aprendizagem significativa do conhecimento historicamente construído e de uma concepção de ciência que considere sua relação com a tecnologia e com a sociedade; a discussão de valores e de atitudes relacionados “curiosidade, ao respeito à diversidade de opiniões, à vida em sua diversidade, a presenças do ambiente, ao apreço e respeito à individualidade e às diferenças” (Ensinar e Aprender, 2001).

Espera-se que a área permita ao aluno:

- Compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano como agente de transformação;
- Compreender a ciência como um processo histórico da atividade humana e de produção do conhecimento;
- Identificar relações entre o conhecimento científico, a produção de tecnologia e as condições de vida, em um contexto de riscos e benefícios das práticas técnico-científicas;
- Compreender a saúde pessoal e coletiva;
- Utilizar conceitos, formular questões e propor soluções para problemas reais,
- Desenvolver no aluno a capacidade de trabalhar, individualmente e em grupo, as leituras, observações e experimentações.

No ensino dessa área, destaca-se a importância da contextualização de conteúdos e da flexibilidade curricular para que os estudantes entendam alguns fatores da realidade social que vão desde a falta de cuidados na higiene para a saúde, até a discriminação racial e de gênero.

Acredita-se que mudanças efetivas na escola serão concretizadas pelos docentes de Ciências Naturais a partir da mudança na forma de conduzir o ensino-aprendizagem, modificando o dogma dessa disciplina tida como decorativa, para atrativa e condizente às necessidades e a realidade dos educandos.

A educação básica não forma biólogos, físicos ou químicos, mas ensina a pensar sobre os fenômenos naturais e sobre o uso das diferentes tecnologias. A Ciência que se ensina na escola tem como referência o conhecimento produzido pela comunidade científica, mas no contexto escolar, este precisa se adequar aos propósitos da instituição educacional e dos interesses e necessidades dos jovens estudantes.

Nesse sentido, observa-se a dificuldade dos educadores em dominarem uma infinidade de conteúdos científicos necessários à aprendizagem dos alunos. É preciso que o professor tenha uma cultura científica e um conhecimento didático que lhe possibilitem planejar e conduzir diversas situações, para auxiliar os alunos nas resoluções de situações-problema no seu cotidiano.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, o ensino de Ciências deve se desenvolver por meio da problematização, isto é, os conteúdos são apresentados como problemas a serem resolvidos. Nesse sentido, investigam-se os conhecimentos que os alunos já têm sobre o assunto em questão, suas hipóteses apresentadas; orienta-se a organização das informações e dos dados obtidos; auxilia-se o aluno a articular dados e sistematizam-se os conhecimentos produzidos nesse processo.

Uma das fontes de informação é o experimento. A situação experimental, que envolve procedimentos variados: coleta e preparação de materiais, manipulação de instrumentos, precisão de resultados, observação e registro de dados qualitativos e quantitativos, interpretação de resultados, validação de hipóteses previamente elaboradas, mediante os resultados obtidos e as demais informações oriundas do conhecimento científico. Em qualquer situação experimental testam-se hipóteses para dado problema apresentado pelo professor ou pelos próprios alunos.

Devido à diversidade de conteúdos e conhecimentos exploráveis pela disciplina de Ciências, observa-se a necessidade de se construir uma prática pedagógica que privilegie o trabalho interdisciplinar. Podem ser criadas situações que permitam ao professor trabalhar temáticas envolvidas nas outras disciplinas, em que o aluno poderá correlacionar assuntos, melhorando a aprendizagem: observar, experimentar, comparar, estabelecer relações entre fatos ou fenômenos e idéias, ler, escrever e reescrever textos diversos, organizar informações através de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, fazer suposições ou previsões, comparar hipóteses e confrontá-las aos dados obtidos por investigação, propor e resolver problemas.

Apesar da importância da metodologia da problematização e da necessidade do trabalho interdisciplinar, ainda não se observa essa realidade na área de Ciências no ensino fundamental, tanto pelo fato de os passos da problematização não serem devidamente explicitados, como também por ser relativamente complexa a estruturação da interação com as demais disciplinas.

AVALIAÇÃO

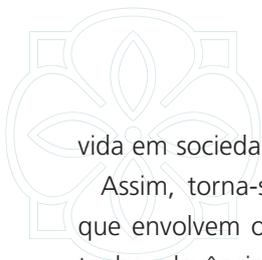
Como avaliar se o aluno realmente aprendeu e não apenas decorou?

Uma das formas de se analisar se a aprendizagem dos conteúdos está realmente sendo eficaz é através de ferramentas avaliativas adequadas.

A elaboração de textos que façam os alunos refletirem sobre o que é Ciências e sua importância poderá permitir a sua integração na realidade científica de uma forma proveitosa, que os faça crescer, inclusive, no momento da avaliação, com leituras que resultem em novos aprendizados e percepções.

Simultaneamente, deve-se ter o cuidado de avaliar o nível de conhecimento em que o aluno se encontra, juntamente com a relação perceptível da sua vida cotidiana. É preciso mudar. A aprendizagem escolar deve envolver conteúdos relevantes à





vida em sociedade.

Assim, torna-se fundamental regionalizar as explicitações sobre os fenômenos que envolvem o conhecimento científico e aplicá-lo na prática para que de fato, tenha relevância para os nossos alunos.

Mesmo tendo alguns problemas em comum, cada escola apresenta características únicas de acordo com sua região. Trabalhar essas particularidades, sem dúvida, tornará o ensino de ciências mais prazeroso e atrativo.

Ao se adquirir uma visão adequada da área, torna-se possível o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, através da contextualização de conteúdos, flexibilidade curricular, interdisciplinaridade, conhecimento prévio e estruturas cognitivas dos alunos.

Dessa forma, espera-se que o ensino de Ciências proporcione aos educandos a capacidade de interpretar o mundo a partir da possibilidade crescente de captar significados, de produzir conhecimentos, de adquirir competências e dominar habilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASTOLFI, J.P. & Develay, M. A. *Didática das Ciências*. 2ª edição, Campinas, SP: Papirus, 1991.

BIZZO, Nélio. *Ciências: Fácil ou difícil?* São Paulo: Ática, 1998.

BRAGA, M.F. e Moreira, M.A. *Metodologia de ensino – Ciências físicas e biológicas*. Belo Horizonte, MG: Editora Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997.

CAMPOS, M.C.C. e Nigro, R. G. *Didática de Ciências: o ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD, 1999.

CANTO, Eduardo Leite. *Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano*. São Paulo: Moderna, 1999.

CENPEC – Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Secretaria de Estado da Educação - GO. *Ensinar e Aprender: Impulso Inicial*. São Paulo: 2001.

CHEVALLARD, La Yves. *Transposicion Didactica* Editorial: Aique – Argentina, 1998.

DELZOICOV, D. e Angotti, J. A. *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 1991.

GOODSON, I.F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

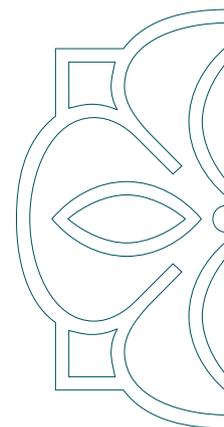
Ministério da Educação e da Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

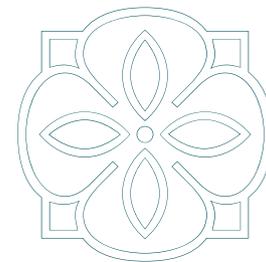
Ministério da Educação e da Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais-Temas Transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANGARI, do Brasil. Guia do Formador CTC, Vol. I *Fundamentos do Programa CTC* (Ciência e Tecnologia com Criatividade) – São Paulo.

WEISSMANN, H. et al. *Didática das Ciências Naturais*. Porto Alegre:Artmed, 1998.

Yus, Rafael. *Temas Transversais – em busca de uma nova escola*, 1998.





EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O SABER E O FAZER EDUCATIVO

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ÁREA

Há mais de um século, a Educação Física vem sendo referenciada no campo educacional, profissional e social brasileiro como um importante componente educativo, pedagógico, cultural, mas só a partir de 1961 foi reconhecida como matéria obrigatória no contexto curricular da educação.

No transcorrer desse processo histórico pode-se observar o quanto a sua ação educativa vem ultrapassando os limites técnicos de tratar o corpo como se fosse uma máquina e/ou de “educar” crianças e jovens através de práticas automatizadas, como se isso provocasse mudanças de hábitos e de comportamentos dos educandos.

As mudanças de enfoques educacionais e novas abordagens metodológicas têm evoluído aceleradamente nos últimos anos. Educar o corpo deixou de ser treinamento, aprimoramento da técnica, ou mesmo o controle disciplinar do aluno para significar novas possibilidades de construir saberes (sistematizar, construir, praticar, avaliar, reconstruir) acerca do corpo e de suas interações com as várias expressões constitutivas do processo produtivo, cultural, escolar, científico e do desenvolvimento estético.

A partir da década de 80, intensificou em nosso estado a realização de encontros para professores dessa área como por exemplo: 1º Encontro de Educação Física (1985); a 1ª Jornada Científica de Educação Física (1993) e o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1997). Todos esses momentos proporcionaram aos profissionais de Educação Física do Estado e do País reflexões importantíssimas sobre as mudanças conceituais e metodológicas acima mencionadas.

Além dos encontros promovidos por instituições de ensino superior, o Governo do Estado vem desenvolvendo desde 2000 uma política de formação continuada para professores de Educação Física, o que também contribuiu fortemente para a atuação e mudança de postura dos educadores frente a uma nova concepção da área.

OBJETO DE ESTUDO

Refletir sobre o saber e o fazer da Educação Física na escola hoje é, sobretudo, tentar identificar quais as contribuições pedagógicas e curriculares que essa prática vem implementando no cotidiano escolar e em que sentido os seus conteúdos e métodos auxiliam os sujeitos na formação da consciência acerca do seu corpo, no

interior das relações educativas e sociais. Falar de consciência do corpo é falar de educação, de sociedade, de formação humana enquanto elementos constitutivos do ideário da escola e da auto-educação corporal.

A escola não é um lugar qualquer. Ela é um espaço historicamente construído pelo homem com o objetivo de produzir, acumular e transmitir conhecimentos aos sujeitos e à própria sociedade. A escola possui uma lógica de funcionamento e uma forma de organização demarcada por um conjunto de conteúdos, de procedimentos, de linguagens especiais e de práticas docentes com o intuito de estabelecer diálogos mediadores entre os conhecimentos científicos, as técnicas, os saberes culturais, as vivências, as normas e os valores, no sentido de assegurar que as suas finalidades pedagógicas e sociais alcancem êxitos, respondendo aos interesses da sociedade.

Portanto, ao refletir sobre a *prática da Educação Física*¹ na escola é fundamental que se entenda que tal prática está inserida nesse contexto, inclusive promovendo interações conflituosas e complexas na realidade onde se materializa socialmente. Assim, tanto os seus conteúdos/saberes educacionais acerca do corpo, como suas relações diretas, interativas, lúdicas, simbólicas e históricas com os demais sujeitos se mostram diferentes das demais disciplinas da escola quanto aos significados socioculturais, face ao objeto de sua intervenção pedagógica.

Do ponto de vista histórico-cultural significa, por exemplo, resgatar/identificar a sua presença no ambiente educacional, a organização dos seus conteúdos de ensino, os seus procedimentos teóricos-metodológicos e o conjunto das práticas manifestas nas aulas de *educação corporal* que adquiriram reconhecimento e legitimidade ao longo da sua existência social. Quanto a esses aspectos, destacamos a presença dos *jogos e brincadeiras* populares, as *danças* e suas várias linguagens expressivas, os *esportes* e suas diferentes expressões e significados culturais, as *ginásticas* com suas metodologias e aplicações diversificadas e as *lutas* enquanto fenômenos constitutivos das diferentes manifestações da cultura brasileira, com destaque para a capoeira.

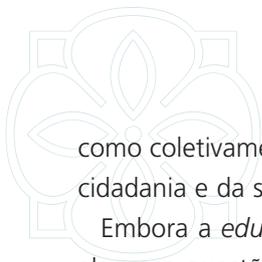
Quando tomamos como referência o saber científico para que se compreenda os significados do componente curricular, certamente vamos descobrir quais as contribuições da corporalidade humana e suas aplicações na educação escolar e como estes componentes objetivam a educação do corpo nos diferentes espaços sociais, cuja responsabilidade educacional se coloca como missão da própria escola e da educação.

OBJETIVO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO CORPORAL NA ESCOLA FUNDAMENTAL

A própria legislação educacional determina que este componente curricular refira-se a uma prática educativa e pedagógica necessária à formação de novos comportamentos, hábitos e habilidades corporais das crianças e jovens tanto individual

¹ A Educação Física é entendida hoje como um campo de conhecimentos acadêmico, profissional e multidisciplinar, razão pela qual utilizaremos a expressão Educação Corporal quando se tratar do componente curricular da escola.





como coletivamente, integrando-os, assim, aos valores fundamentais do sujeito, da cidadania e da sociedade.

Embora a *educação corporal* seja historicamente respeitada no universo escolar, algumas questões relacionadas à qualidade de seu ensino devem ser refletidas, especialmente com relação aos seus saberes, às formas de tratamento pedagógico, às metodologias utilizadas na organização e disposição do saber, ao planejamento do ato educativo e às avaliações das aprendizagens dos alunos, pois tratam-se de elementos estruturais do ritual escolar e de pontos focais de reflexões e proposições para uma escola de qualidade social.

Outra questão importante que se deve ressaltar é que a escola, embora possua uma organização com características próprias, não funciona por si mesma; cabe aos educadores o papel fundamental de conduzir a ação curricular, o fazer pedagógico e a dinamização das ações educativas.

Nesse aspecto, além do valor que se deve dar à *educação corporal* em toda a escola, cabe aos professores dessa área a responsabilidade específica de realizar a reflexão sobre o fazer, redimensionando suas ações para que se assegure aos alunos a apropriação do conhecimento específico acerca do corpo, as diferentes manifestações (formação ampliada) da prática corporal e a efetivação de ações interdisciplinares junto aos demais componentes curriculares da escola. Essa preocupação pedagógica busca assegurar que os saberes da corporalidade humana tenham correspondência nas necessidades da vida cotidiana (trabalho, saúde, esporte, expressão, prazer, movimentos, jogos, estética...) do aluno, mas também que abarquem horizontes de conhecimentos culturais, científicos e sociais, gerando avanços significativos no modo de pensar e de existir dos alunos na escola e na sociedade.

Diante de tais preocupações e exigências, cabe à *Educação Corporal* a responsabilidade de elevar o nível de conhecimento dos alunos, visando aprimorar as habilidades corporais, as capacidades físicas e técnicas nas diversas situações e também de contribuir com a formação da consciência acerca do corpo, refletir sobre as técnicas e valores nele inscritos e sobre as relações com outros corpos presentes na cultura e na sociedade.

Para tanto, são necessários procedimentos metodológicos que, fundamentados no agir reflexivo, ofereçam aos alunos possibilidades concretas da reflexão sobre o fazer corporal presentes na vida cotidiana e no interior da vida cultural, política e social em cujo contexto a escola está inserida.

METODOLOGIA

A partir do exposto, acredita-se que o grande desafio dos professores é reconstruir a prática da *Educação Corporal* a partir de pressupostos que vão de encontro às velhas práticas educacionais, exigindo, portanto, mudanças necessárias. Nesse sentido, as ações educativas devem estruturar-se em três grandes eixos: o domínio *teórico-conceitual*, os *procedimentos* e as *vivências*.

Somente assim, pode-se acreditar que os conteúdos reconhecidos socialmente como a *ginástica, os esportes, a dança, os jogos, as brincadeiras e linguagens corporais expressivas* e os demais saberes científicos que lhes dão sustentação serão capazes de estabelecer mediações com os conhecimentos que articulam a *educação para a saúde, para o lazer, para o trabalho, para a estética humana* e para os processos comunicativos presentes na escola, com ênfase na *leitura e na produção de textos*. Em síntese, estamos nos reportando aos conhecimentos necessários, originários da prática social e que devem ser tratados na escola, no sentido de reconhecer, identificar e reconstruir a identidade cultural dos alunos.

Essas exigências procedimentais fazem com que os educadores ao conduzirem suas práticas pedagógicas superem o “fazer por fazer”, o “jogar por jogar”, o “exercitar por exercitar”, o “competir por competir”, rompendo, assim, com as posturas enraizadas de atuar como meros instrutores de exercícios físicos, como técnicos esportivos que selecionam, organizam e comandam jogos escolares, ou como simples animadores de jogos e brincadeiras dos alunos, nos dias de planejamento da escola.

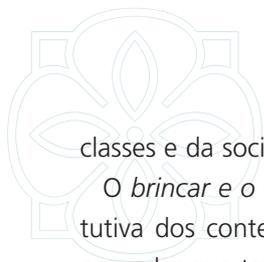
Dentro dessa perspectiva faz-se necessário construir novas possibilidades no espaço da aula, inclusive ultrapassando o seu sentido restrito de ensino de saberes prontos e acabados.

Acreditamos que a construção de aulas abertas, flexíveis e criativas, motivadas por processos problematizadores e por construções de temáticas em co-participação com os alunos, poderá ser mais eficaz na apropriação de instrumentos capazes de mobilizar saberes históricos, científicos e culturais no trato com o corpo, em situações e contextos diversos. Com esse desenho, a aula de *Educação Corporal* amplia muito as possibilidades de formar alunos conscientes de seu corpo e das práticas corporais existentes, desvelando os porquês de tais atividades no contexto da vida social.

Ao implementar o processo de tematização será necessário tratar os conteúdos de forma a reconstruir suas origens, desvelar significados e estabelecer nexos com a realidade atual. Ao problematizar o tema *Jogos*, por exemplo, seria imprescindível vivenciá-los, mas também levar os alunos ao conhecimento reflexivo - que saibam brincar, mas que sejam capazes de conhecer e identificar os sentidos e os significados do jogo e de suas simbolizações culturais. O *esporte*, por sua vez, além da prática de sociabilização, do divertimento e do aprimoramento da técnica, deve servir de objeto de reflexão quanto a sua realidade, permitindo a ampliação de novos saberes educativos, culturais e sociais e as implicações da produção e do consumo do fenômeno esportivo.

Pensar sobre as atividades físicas e sobre a questão da saúde do educando, enquanto exigência da qualidade de vida é superar a visão reducionista de exercitar o corpo, medir e pesar os alunos; é construir programas e ações pautadas no campo das necessidades biológicas, dos problemas orgânicos e da singularidade corporal de cada um; é vincular tais ações aos processos educativos e reflexivos com a problematização dos fatores que envolvem a educação para a saúde e dos determinantes sociais que definem a qualidade de vida dos indivíduos, dos grupos, das





classes e da sociedade contemporânea.

O *brincar e o divertir* com os alunos sempre fizeram parte da ação lúdica constitutiva dos conteúdos da Educação Corporal, mas isso não basta, é preciso compreender que tais componentes culturais carregam significados, movimentos e simbolismo culturais de extrema importância para a educação, para o desenvolvimento das diferentes linguagens e para os processos de sociabilidade dos alunos.

Educar o corpo do aluno, mesmo por meio de ações lúdicas, é ir além do estabelecido como válido pela tradição educacional, pois o educando precisa pensar sobre seu corpo e sobre a relação deste com o tempo social disponível aos sujeitos, aos grupos e classes sociais, enquanto um direito social ao lazer. Enfim, os educadores devem entender que os saberes sobre o corpo possuem identidade própria na configuração da *Educação Corporal* como disciplina na escola, e que esses saberes devem ser ensinados, vivenciados, reconstruídos e sustentados por referências teóricas integradas aos temas sociais, configurando o corpo como um dos elementos educativos determinantes para a ação interdisciplinar da escola.

Se é de competência desse componente curricular oferecer um conjunto de conhecimentos acerca do corpo e de suas aplicações, visando solucionar problemas práticos da vida cotidiana, faz-se necessário que o processo de análise e reflexão se constitua em métodos pedagógicos permanentes para que os alunos possam, com autonomia, melhor discernir sobre os compromissos, posturas e competências no trato com seu corpo, com sua qualidade de vida, com o lazer pessoal e coletivo e com a própria participação no processo produtivo e social.

Nesse tipo de abordagem o educador é o mediador do conhecimento e é imprescindível a sua participação no planejamento das atividades educacionais, nas práticas vivenciais e nos processos de aquisição dos instrumentos conceituais adequados para que o educando compreenda o seu corpo e o que dele se poderia fazer na vida em comunidade. Essa é uma das perspectivas pedagógicas que procura substituir o modelo da aptidão física ou competição esportiva, correntemente vista na escola, pela implementação de novos pressupostos metodológicos que, efetivamente, garantirão a inclusão de todos os alunos nas diferentes práticas corporais da escola.

AValiação

Essas mudanças demandarão esforços e tempo por parte do coletivo de educadores da escola. Por isso, desde o processo de planejamento das atividades, o ponto de partida do professor deve ser a vida concreta dos alunos e as condições objetivas da escola, pois tanto as atividades práticas como as reflexões partem das necessidades, dos interesses e das condições de cada aluno e de sua escola e, conseqüentemente, todo o processo avaliativo poderá sofrer mudanças, daí a necessidade de registro e acompanhamento sistemático no percurso.

Os resultados dessas iniciativas certamente abrirão novos caminhos para a construção de uma nova pedagogia do corpo (biológico, cultural e social) cujo pressu-

posto é a formação crítica e criativa dos alunos acerca da corporalidade humana e de suas representações no contexto da sociedade, contrapondo-se às práticas corporais homogeneizantes, discriminatórias e excludentes. Nesse modelo o pensar e o agir, além de serem expressões da realidade humana, não devem ser dissociados no processo de aprendizagem intelectual e corporal na escola.

Diante desses novos compromissos, o educador deve colocar-se como um ator de interações e de mediações entre os alunos e os saberes transpostos para a escola, procurando interagir e articular - via processos dialógicos - as práticas de cooperação, de co-participação e de trocas simbólicas entre os alunos na busca do agir e do pensar em sintonia com a auto-educação corporal.

Numa perspectiva transformadora, tanto a prática quanto a avaliação da Educação Corporal devem considerar os seguintes princípios:

a) **princípio da inclusão** – entendendo que tanto a sistematização do planejamento, dos objetivos, dos conteúdos, dos processos de ensino e aprendizagem, como a própria avaliação devem ter como meta a inclusão do aluno na cultura corporal; tomando como referência a realidade concreta do aluno e da escola;

b) **princípio da diversidade** – entendendo que em todos os procedimentos pedagógicos adotados, a questão da diversidade deve ser preservada, mantendo, assim, o respeito às diferenças entre os indivíduos (gênero, raça e cultura, tanto nos conteúdos como nos métodos) e o estímulo à participação ativa dos atores educacionais. Isso exigirá a ampliação de outros saberes a serem tratados dentro da cultura corporal e o reconhecimento das singularidades dos sujeitos na aquisição das aprendizagens afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais na educação escolar,

c) **princípio da pluralidade cultural** – entendendo que, apesar das características de reprodução da desigualdade de classes e das determinações de poder decorrentes da estrutura sócioprodutiva, manifestas em nossa sociedade, a escola deve ser o local de reconhecimento da singularidade, da diversidade e da totalidade dos sujeitos em direção a uma formação plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS OLIVEIRA, Sávio. *Reiventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORGES, Cecília. M.F. *Professor de Educação Física e a Construção do Saber*. Campinas: Papyrus, 1997.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola*. Vitória: UFES/CEFD, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVID, Nivaldo A. N. *Contribuições do método participativo para a capacitação de*



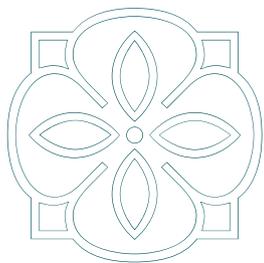


professores de Educação Física escolar. Revista Pensar a Prática. Goiânia: FEF/UEG. CEGRAF, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KUNZ, Elenor. *Transformações didático-pedagógicas do esporte*. Ijuí: UNIJUI, 1994
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC.

SOUZA JUNIOR, Marcilio. *O saber e o fazer pedagógicos*. Recife: EDUPE, 1999.



O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: DESAFIOS, REFLEXÕES E PROPOSTAS

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ÁREA

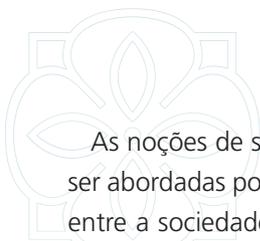
As inovações no campo da geografia brasileira decorrentes do Movimento de Renovação no final da década de 1970 se estendendo até meados da década de 1980 impactaram fortemente o ensino de geografia em Goiás. O modo como se davam as reflexões entre sociedade e natureza, assim como o grau mecanicista do ensino, a sua modalidade descritiva e a ausência de um comprometimento social foram elucidados por esse Movimento. Além disso, a ligação da AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros – com a sessão Goiânia protagonizou, sem dúvida, os alicerces desse impacto.

Todavia, a vinda de geógrafos do eixo sul-sudeste a Goiás e a circulação dos novos conceitos e dos novos propósitos da geografia mediante as obras que propunham as inovações, num primeiro momento se restringiu às instituições acadêmicas como a Universidade Federal de Goiás e os seus campus em Catalão e Jataí e a Universidade Católica de Goiás. Apenas a partir dos idos da década de 1990 é que as inovações se projetaram com maior força no interior. E isso ocorreu de maneira diferenciada em conformidade com as ligações das diferentes localidades de Goiás com os centros universitários. A formação de professores na área contribuiu para um avanço na compreensão teórica, conceitual e metodológica do ensino de geografia, mas há, ainda, uma distância entre a produção acadêmica das principais instituições como a UFG, UEG e UCG e a prática cotidiana do ensino nessas localidades.

O programa de Reorientação Curricular, de 6º ao 9º ano, ao dialogar com os professores representantes dessa área originados dos diferentes regiões de Goiás e averiguar as práticas desse ensino, busca diminuir este distanciamento no sentido de melhorar o ensino de geografia e estender as conquistas já efetivadas para todas as localidades.

OBJETO DE ESTUDO

A fundamentação teórico-metodológica deste texto está baseada na Geografia Humanista, numa forte interlocução com a concepção dialética e histórica, privilegiando-se os aspectos culturais e o desenvolvimento da noção de lugar. O “lugar”, pensado como o espaço que se torna familiar ao aluno, é o espaço do vivido, do experimentado, do qual nós somos sujeitos, e é também o espaço social e historicamente constituído.



As noções de sociedade, cultura, trabalho e natureza são fundamentais e podem ser abordadas por meio de temas nos quais as dinâmicas e determinações existentes entre a sociedade e a natureza sejam estudadas de forma conjunta. Além de uma abordagem descritiva da manifestação das forças materiais, é possível também propor estudos que envolvam o simbólico e as representações subjetivas, pois a força do imaginário social participa significativamente na construção do espaço geográfico e da paisagem.

Um conjunto de fatos, eventos e situações originadas após a queda do muro de Berlim, da crise do socialismo real do leste europeu, associado às inovações científicas e tecnológicas, implicam na vivência, no cotidiano e na sociabilidade humana, desafiando o ensino de geografia em todos os seus graus, séries e escalas.

Essas mudanças nos ensinam que há novos agentes e novos propósitos na construção do espaço, tornando-o mais complexo. Em decorrência disso, o espaço geográfico como objeto de estudo da geografia, torna-se mais decisivo na existência humana. Isso exige que seja melhor compreendido, pois morar, trabalhar, deslocar, conviver, relacionar, representar implica em lançar a vida, dia-a-dia, neste espaço complexo.

A par dessas mudanças cabe problematizar: como o ensino de geografia pode utilizar métodos de ensino criativos e rigorosos? Como compreender o mundo pelo lugar, interpretar o lugar pela mediação do mundo e da vivência do aluno?

Ora, os grandes problemas sociais do mundo atual, como a desigualdade social e os seus efeitos como o desemprego, a violência, a pobreza e a fome; a degradação ambiental, o uso de símbolos destinados à publicidade, à propaganda e ao consumismo bem como a mercantilização de artefatos da tradição, dos saberes e do patrimônio cultural; os fundamentalismos políticos, religiosos e de classes sociais, distribuem-se e se expressam nas paisagens.

Organizar uma pauta temática que conduza o aluno a interpretar esses problemas pela via da leitura das paisagens – e de seus significados – e montar estratégias de ensino-aprendizagem que façam do conhecimento uma ponte para a conquista de autonomia cognitiva do aluno, levando-o a aprender a aprender, ao mesmo tempo que fortalece a sua condição de cidadão e agente transformador da realidade que o cerca, exigem que a estrutura do saber incorpore os novos instrumentos de aprendizagem.

Destaca-se um conjunto de necessidades pedagógicas, a saber: priorização da vivência do aluno; inserção das representações sociais do aluno como componentes didático-pedagógicos; respeito à cultura, à diferença e aos modos de vida das diversas identidades e dos diferentes grupos sociais, como os negros, os indígenas, os pescadores, os homossexuais, os camponeses; respeito aos saberes das comunidades tradicionais; valorização do patrimônio lingüístico e cultural como resistência e formação da sua consciência de direito; estabelecimento de novas categorias de leitura do espaço como a sensibilidade, a emoção, os odores, os sabores; mapeamento das escalas de poder que influenciam as relações sociais dos próprios alunos.

Além disso, se inscreve na ordem das novas metodologias o uso de imagens fotográficas, de satélite, o uso da internet, o Estudo do Meio, os intercâmbios com culturas e lugares diferenciados. Essas novas contribuições científicas ao se inserirem nas modalidades didático-pedagógicas da escola podem se alinhar ao que se denomina hoje de ensino-investigação.

Hoje se vê uma Geografia de temas diversos, de crises e conquistas e reflexões sobre as novas relações socioeconômicas. Por meio disso, pode-se concluir que estamos vivendo uma geografia globalizada de diferentes visões e interesses, criando assim várias metodologias para trabalhá-la, dando a oportunidade de ser mudada dia-a-dia com os acontecimentos cotidianos e globais.

E então, elementos como a fala, o raciocínio, audição e a visão juntando sentido, pensamento e imaginação podem se materializar em duas atividades nucleares, preponderantes e centrais do ensino-aprendizagem: a leitura e a produção de textos. É através do uso criativo dessas atividades que a concepção ensino-investigação pode ser instituída no cotidiano da escola. Ao se proceder assim, não separando ensino de pesquisa e não antecedendo a aprendizagem do conceito de sua ação mental na escrita, descortinam-se possibilidades de fermentar a cognição.

OBJETIVO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA FUNDAMENTAL

A Geografia é uma área do conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações. Tem por objetivos estudar as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza; conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem; identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição. (PCN, 1997).

No ensino fundamental, em particular de 6º ao 9º ano, é importante considerar as categorias mais adequadas à faixa etária dos alunos, ao momento da escolaridade em que se encontram e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas.

O ensino de Geografia “deve” contribuir para que os alunos compreendam de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, é preciso que eles construam noções e dominem conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza, às quais





historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico.

Tal abordagem visa favorecer também a compreensão, por parte do aluno, de que ele próprio é parte integrante do ambiente e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres. Contribui para a formação de uma consciência ambiental, na qual se pensa sobre o ambiente não somente em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos.

O pensamento geográfico contemporâneo evoluiu no sentido de ponderar que a relação entre sociedade e natureza, tempo e espaço, cultura e território é constituída por relações sociais que geralmente são conflituosas pela sua natureza humana. Isso não pode ser ignorado. Ao contrário: é tarefa dos atores da escola politizarem o convívio pedagogizando os conflitos. Ao se propor isso, está transformando o ensino-aprendizagem num lugar da aprendizagem ética.

Conscientizar os alunos sobre a importância da coleta de lixo e sobre a necessidade de reflorestar as matas ciliares para proteger os mananciais, por exemplo, os tornam co-responsáveis pelas suas atitudes em relação à natureza. Respeitar a visão de mundo do “outro” e aprender a elaborar argumentos balizados na aprendizagem, definir metas de inserção ativa nos destinos da escola e na comunidade, tendem a politizar o saber e operar a construção de sujeitos autônomos. Outro atributo proveniente da evolução do pensamento geográfico é a necessidade de unificar o quanto possível as três grandes áreas temáticas da geografia – a cartográfica, a físico-territorial e a social – na abordagem de todos os temas. A compreensão do espaço será mais rica à medida que for contemplada a espacialização cartográfica, da sua ligação histórica com o território e com o lugar amparados pela aprendizagem das categorias básicas da geografia como paisagem, natureza, território, região e lugar, entre outras.

METODOLOGIA

A metodologia de ensino valoriza o saber prévio do aluno, aproveitando a sua experiência de vida e seu contexto cultural na apreensão de novos conhecimentos.

A Geografia utiliza-se de diferentes linguagens – verbal, musical, gráfica, plástica, corporal - como meio de produzir e interagir na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos de forma contextualizada. No trabalho com imagens, pede uma interpretação iconográfica, apoiada numa fusão de múltiplos tempos e numa linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos.

Assim, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que

finalidade, e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as paisagens, por exemplo, são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita.

O estudo da linguagem cartográfica, por sua vez, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia – os mapas – como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Por intermédio dessa linguagem é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras contribuições, sempre envolvendo a idéia da produção do espaço: sua organização e distribuição.

Cabe aos professores e alunos – de 6º ao 9º ano – problematizarem o lugar em que estão inseridos por meio de uma reflexão que desperte o interesse de ações que conduzam para a melhoria desse lugar. Essa descoberta contribui para que se produza novos significados sociais a eventos, processos e objetos que se lhes impõem na vida cotidiana. Só pode haver postura crítica diante dessa problematização, pois se percebe que há uma relação do lugar com os elementos provenientes de realidades globais.

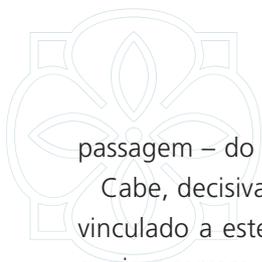
Eventos como festas, futebol e situações como o uso da água, as inovações do campo, o processo de desmatamento, as erosões, os veículos, os fluxos e novos objetos marcam a incisão de tempos do mundo no tempo do lugar, possibilitando que o aluno tenha uma atitude mental mais densa e crítica com a sua própria vida e com a realidade local.

É necessário que o ensino-aprendizagem ultrapasse o domínio da sala de aula e que cada professor agarre essa idéia e a coloque em prática. Realizar eventos culturais e pedagógicos; estabelecer discussões de temas atuais com outros atores do lugar e contatos com outras modalidades de cultura; discutir a cidade juntamente com instituições como as jurídicas, as médicas, as políticas geram um sentido de democratização da escola em sua realidade e fomenta a evolução da consciência de cidadania do aluno. Além disso, permite que o aluno descubra a multiplicidade de sujeitos sociais e os seus vínculos diferenciados com o território.

Embora a organização de intercâmbios e de redes de aprendizagens seja um movimento da escola para o mundo, a sala de aula é lugar crucial de se organizar, estruturar, sintetizar e estabelecer sentidos ao que se faz.

Organizar coletivos de leitura, grupos de trabalho, implementar projetos de visitas a instituições do local, associadas às ações pedagógicas em equipes interdisciplinares, como por exemplo, estudar a questão regional pela via da literatura, estudar a migração pela pintura, introduzir a geopolítica pelo cinema e desenvolver habilidades em montar resumos, sínteses, relatórios vai levando o aluno a se aproximar da cultura acadêmica, responsabilizando-o pelo que vê, ouve, lê e escreve. A leitura crítica de revistas, jornais, quadrinhos se enquadra nessa difícil





passagem – do mundo da vida à vida da escola.

Cabe, decisivamente, desenvolver práticas de leitura contextualizadas ao jovem vinculado a este mundo. Para isso se faz necessário descobrir as maneiras pelas quais ocorrem a inserção do jovem no mundo atual. Componentes como a relação com a mídia, o processo de drogadição, a formação de gangues, a sexualidade afirmam que a leitura deve respeitar esse ser concretamente situado na história e no espaço. Mais que isso: a metodologia de ensino não pode ignorar a sua linguagem, os seus gostos musicais, a sua corporeidade, pois sempre estará em questão o dever da conquista pedagógica.

Além disso, o respeito ao mundo jovem não pode minimizar a construção da autoridade e nem convocar ações autoritárias. Elementos como o afeto, a responsabilidade, o respeito, a disciplina devem se colocar permanentemente no processo de ensino-aprendizagem. Isso tudo compreendendo que ler e escrever, pensar e registrar são operações diárias de aulas e projetos da escola.

O diálogo com professores e representantes de professores de geografia de todo os municípios do Estado de Goiás nos tem indicado que se pode, em qualquer circunstância, efetivar projetos de leitura e produção de textos que se iniciam com um diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos. A efetivação de leitura de textos associados aos conteúdos da disciplina, ou promovendo a interdisciplinaridade; a decodificação de legendas; o uso de livros de literatura; o manuseio de cartões de registro de leituras; a construção da escrita do que se leu; o trabalho com jornais e revistas, o uso de músicas nas aulas tornam a atividade pedagógica mais lúdica.

AVALIAÇÃO

Quanto à avaliação, os alunos devem ser apreciados em suas conquistas, numa perspectiva de continuidade aos seus estudos. A avaliação deve ser processual, contínua e planejada considerando os conhecimentos que serão recontextualizados e utilizados em estudos posteriores. Continua sendo papel fundamental do professor considerar os conhecimentos que os alunos já possuem para planejar situações de ensino e aprendizagem significativas e produtivas. Para isso, é preciso conhecer os avanços e os problemas de seus alunos, bem como a adequação de suas propostas, de modo a aperfeiçoar sua ação pedagógica. A interface com as demais disciplinas também deve ser observada, de modo a proporcionar estudos mais completos sobre um tema cuja compreensão, por parte dos alunos, pode ser ampliada por meio das diferentes abordagens e explicações. Essas atividades levam em conta que o processo de ensino não pode ser dissociado do de aprendizagem, que ocorre em uma relação viva, dinâmica, dando significados a quem aprende e o conteúdo a ser aprendido.

Nesta abordagem, a avaliação é concebida e usada a favor da aprendizagem do aluno, como instrumento auxiliar do trabalho do professor, processando-se conti-

nuamente com a função de diagnóstico e acompanhamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, G. Miguel Imagens Quebradas – *trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Editora Vozes. Petrópolis. RJ., 2004.

ASSOCIAÇÃO DE GEÓGRAFOS BRASILEIROS – AGB. *Paradigmas da Geografia*. **Revista Terra Livre** – 16. São Paulo, 2001.

_____. As escolas da lógica territorial: do local ao global. **Revista Terra Livre** - 24. São Paulo, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 2a. edição. Campinas: Papyrus, 2000.

CENPEC – Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Secretaria de Estado da Educação - GO. *Ensinar e Aprender: Impulso Inicial*. São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra (Coleção Leitura). São Paulo, Brasil, 1997.

JUNQUEIRA, Silas Martins. *Trocando Idéias: Geografia: ensino fundamental* - 1ª. edição. São Paulo: Scipione, 2004. - (Coleção Trocando Idéias).

MORIN, Edgar. *A Inteligência da Complexidade*. Editora Fundação Peirópolis. Peirópolis – SP., 2000.

PEREIRA, Diamantino; SANTOS, Douglas e CARVALHO, Marcos de *Geografia: ciência do espaço - o espaço mundial Atual*. São Paulo, 1993.

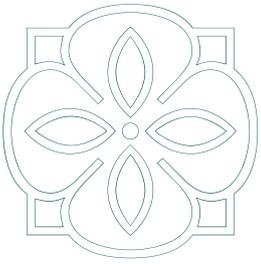
SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova*. HUCITEC-EDUSP. São Paulo, 1978 (5ª edição: 1996).





_____. *A natureza do espaço – técnico e tempo, razão e emoção*. Hucitec. São Paulo, 1978. 5ª edição: 1996.

VESENTINI, J. Willian. *Sociedade e Espaço*. Ática. São Paulo, 1993.



O ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS DO 6º AO 9º ANO: REFLEXÕES E ABORDAGENS CURRICULARES

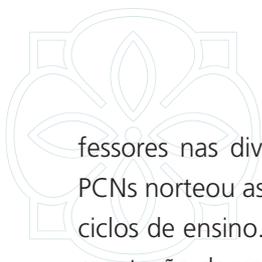
UM PEQUENO HISTÓRICO DA ÁREA

A rede estadual de ensino de Goiás, em sintonia com a tendência de revisão do ensino de História, nas décadas de 1980 e 1990, iniciou com seus professores e especialistas das universidades locais a discussão acerca de possíveis abordagens dos conteúdos da área ensinados nas escolas. Para tanto, esses profissionais consideraram as mudanças nos métodos de ensino, bem como a necessidade de adequá-los às aulas de História. O trabalho dessa equipe culminou na reformulação do PCM (Programa Curricular Mínimo) – que havia sido publicado na década de 1980 –, reeditado no ano de 1995. Esse documento, por muito tempo, serviu de referência ao trabalho docente desenvolvido nas aulas de História, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, constituindo-se como referência importante para o debate sobre as novas metodologias, para a reflexão da prática pedagógica do professor. O objetivo do PCM, documento oficial, seria incentivar as discussões e possibilidades de se usarem novas fontes nas aulas, criticar tanto o livro didático quanto os materiais didáticos utilizados.

Se, por um lado, o PCM acenava para novas práticas no ensino de História, por outro, não se conseguiu avançar muito na área como proposta metodológica, sobretudo no que se refere aos conteúdos apresentados de forma periodizada, ainda num modelo quadripartite. Elaborou-se, assim, em 1996, a versão preliminar dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) com o fim de auxiliar os professores em cada região do país. Em 1998, os PCNs tornaram-se documento oficial definitivo. Os responsáveis por sua elaboração – professores especialistas vinculados ao magistério superior – deixaram explícita a concepção da área no Brasil, entretanto, cada Estado deveria discutir e elaborar a sua proposta para o ensino fundamental.

Os PCNs legitimaram as propostas da área de História em termos de implementação de uma história investigativa e analítica. Mesmo assim tal documento foi alvo de algumas discussões nacionais que, por um lado, desencadearam a reflexão de propostas e, por outro lado, preocupações no sentido de rever as metodologias e as diretrizes curriculares adotadas pelos professores nos Estados. Em Goiás passou a ser debatido entre professores e especialistas da rede estadual, que parecem ter aderido à proposta, sobretudo aos temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo), uma vez que ignoraram o PCM como documento estadual norteador da área.

A Lei nº 9394 (LDB), de 1996, legitimou a política nacional de formação de pro-



fessores nas diversas áreas do conhecimento. Por conseguinte, a publicação dos PCNs norteou as metodologias e os temas a serem ensinados foram distribuídos em ciclos de ensino. O documento em si sugeriu a revisão curricular com vista à implementação de um programa nacional, mas que respeitasse a história local articulada à nacional e internacional. Após alguns anos refletiu-se sobre o avanço e a importância da área de História, preocupa-se com a prática pedagógica e a concepção do professor que ministra a disciplina na rede estadual e com o nível de aprendizagem dos educandos.

Atualmente, ao se discutir a *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*, processo participativo e formativo iniciado em Goiás, em 2004, acredita-se que não foram apenas os PCNs em História que influenciaram na abdição à proposta curricular estadual (PCM/GO), mas a realidade conjuntural nas escolas da rede, em que, infelizmente, o livro didático ainda se constitui o material mais acessível e, ao mesmo tempo, minimizador do trabalho do professor, pois contempla o conteúdo a ser cumprido na série de cada ano letivo. Talvez essa não seja uma realidade homogeneizada a toda a rede. Vale ressaltar que há profissionais cujo trabalho não se restringe apenas ao uso do livro didático em sala de aula, graças ao seu empenho e a sua formação profissional.

A *Reorientação Curricular* tem por objetivo propiciar entre os profissionais um espaço de debate sobre a política educacional em Goiás, seus avanços e direções na discussão e elaboração de uma proposta curricular nas diversas áreas do conhecimento. Fundamenta-se no diálogo entre professores em sala de aula, professores formadores das Subsecretarias Regionais de Educação e da Superintendência de Ensino Fundamental e professores de universidades goianas em conjunto com o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). A articulação objetiva a troca de experiências e saberes que possam nortear o currículo, notadamente que contribuam na proposta de uma educação com novas posturas pedagógicas, visando à redução das taxas de evasão e repetência nas escolas estaduais, contemplando tanto a multiplicidade quanto a especificidade do conhecimento. Na área de História, a proposta curricular pauta-se por preocupações e compromissos com o sentido da História ensinada em Goiás - levando-se em conta a importância da autonomia da equipe planejadora e dos professores de modo geral -, pela responsabilidade do ensino da leitura e produção de textos como elementos fundamentais para a compreensão do processo histórico em sua complexidade e integração do indivíduo nos diversos círculos sociais, inclusive, no mundo do trabalho.

OBJETO DE ESTUDO

Atualmente, a concepção de História encontra-se nas propostas curriculares organizadas por professores especialistas. Estes são convidados pelo MEC e Secretarias Estaduais de Educação, em conjunto com os docentes que atuam na rede, do 6º ao

9º ano, para organizarem e definirem os programas curriculares nas áreas específicas. Desse modo, entende-se que a concepção de História e a prática pedagógica do professor são inerentes às discussões desencadeadas nos cursos de formação e promovidas nas reuniões da área.

É importante e necessário que o ensino de História contemple o estudo do processo histórico a partir das atividades humanas. Tais atividades foram por muito tempo entendidas pelos historiadores como aquelas realizadas por “heróis”. Essa concepção atualmente identificada como tradicional, que associa os fatos a datas e concebe o movimento histórico como contínuo e linear, hoje é considerada superada. No que se refere ao objeto da História não se pode perder de vista que há uma multiplicidade da compreensão daquilo que deve ser contemplado pela história com relação as ações humanas bem como as diferentes temporalidades e seus conceitos, envolvendo análises regionais acerca da localidade da identidade e da cultura das populações.

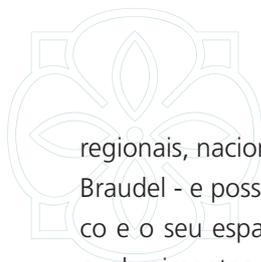
A LDB, no artigo 26, que trata do currículo do ensino fundamental e médio, destaca no parágrafo 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Cada vez mais se fortalece a concepção de uma educação que respeite a diversidade, bem como as múltiplas culturas, apreendendo as semelhanças e as diferenças. Estes são elementos fundamentais para o respeito ao outro e o edifício da cidadania, concepção que se ampliou com a inclusão no currículo da “História e Cultura Afro-Brasileira” (Art. 26-A, LDB). Busca-se, portanto, um conhecimento da História do Brasil considerando a igualdade e a diversidade, garantindo, assim, a aplicabilidade do princípio democrático à educação, sobretudo ao ensino de História com os seus pares e as disciplinas afins.

Nesse sentido, pretende-se estabelecer a interface e o respeito à diversidade proposta na lei complementar nº 26/98, que enfatiza a importância das especificidades regionais e locais. Com isso, os temas sobre a História de Goiás foram introduzidos no currículo, uma vez que a lei definiu que “o ensino de História enfatizará a História de Goiás, do Brasil, da América Latina e da África e levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias” (Art. 35). Definiu ainda que o ensino de História é veículo importante para a compreensão da identidade local, da memória social, da aproximação e reconhecimento do cotidiano do aluno, relacionando-o com o dos outros, e de outras culturas.

OBJETIVO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA FUNDAMENTAL

É importante que o ensino de História proporcione ao aluno meios que o conduzam a estabelecer a relação do seu tempo com outros tempos e espaços e com as experiências sociais vividas direta ou indiretamente, propiciando, assim, o conhecimento e valorização de culturas e etnias diferentes. É importante, ainda, que o trabalho com a disciplina priorize diferentes leituras acerca das experiências locais,





regionais, nacionais e internacionais de curta, média e longa duração - como propôs Braudel - e possibilite ao aluno compreender o tempo histórico, o tempo cronológico e o seu espaço de vivência. Vale enfatizar que a aprendizagem é uma rede de conhecimentos que se forma e se concretiza além da escola. Tanto a escola quanto o espaço vivenciado pelo aluno possibilitam ampliar a consciência de cidadania, de direitos e deveres. Nessa perspectiva, algumas alternativas de trabalho podem ser encontradas em fontes (documentos escritos e visuais) e também nos temas transversais propostos nos *PCNs* e no *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.

A tarefa de se entender a importância tanto da História quanto da atividade docente não se dissocia das exigências postas pela legislação educacional federal e estadual. O objetivo dessa legislação é atender o maior número de educandos, assegurando-lhes formação baseada na promoção da equidade e da inclusão educacional e social. Nesse sentido, além do estudo dos conceitos e noções específicas da área, é necessário o trabalho com a leitura e a produção oral e escrita de textos nas aulas, para, assim, propiciar que o aluno reflita sobre a importância de se integrar socialmente como sujeito informado de sua história, de seus direitos e deveres, estabelecendo relações com outros sujeitos em diferentes momentos da história.

Portanto, a formação continuada na rede é uma prioridade, pois possibilita discussões e trocas de experiências sobre propostas e diretrizes para o ensino fundamental. Não se pode perder a oportunidade para discutir a concepção e o significado do ensino de História no mundo contemporâneo, apreender ações conjuntas que propiciem a interação entre professor e aluno, ensino e aprendizagem, conhecimento e pesquisa. Por isso, no planejamento coletivo de trabalho (grupos de estudos) o professor precisa contemplar os aprendizados, discutir a produção do conhecimento histórico por parte dos alunos, avaliar as noções, os conceitos e as habilidades fundamentais da História.

METODOLOGIA

Os encontros de formação de docentes tornam-se momentos importantes para se discutirem a prática pedagógica, as metodologias de ensino, os conteúdos (temas) e, ainda, para minimizar a distância entre a escola - receptora, transmissora e produtora de saberes - e os responsáveis pela produção do conhecimento histórico - ainda considerado como *metié* dos professores universitários. Estes, na maioria adeptos à historiografia e metodologia produzidas pelas escolas francesa e inglesa, primam pelo uso de *fontes escritas* (documentos oficiais, leis, cartas, diários, propagandas, jornais, testamentos, inventários etc.), *fontes visuais* (imagens em movimento - vídeo, filme - ou imagens estáticas - fotos, pinturas, grafites, histórias em quadrinhos, charges etc.) e *fontes orais* (músicas, programas de rádio, entrevistas etc.), valorizando, assim, o trabalho com documentos de diversas naturezas e abordagens. Desse modo, os acervos documentais permitem ao professor-pesquisador fazer análises investigativas com seus alunos, ensiná-los a ler determinado docu-

mento e produzir textos históricos acerca de diferentes culturas e etnias.

Atualmente, procura-se refletir sobre a fragmentação dos conteúdos e os métodos de ensino nas aulas de História. A concepção fragmentada que ainda prevalece interfere negativamente na aprendizagem e dificulta o diálogo interdisciplinar. Nota-se, entre as áreas do conhecimento, a existência de um currículo compartimentado e estanque. Tal concepção de ensino não visualiza uma educação coletiva entre as áreas, além de primar pelo isolamento entre elas. Talvez, por isso, não se desenvolvem nos alunos hábitos de leitura analítica e produção escrita de textos. Sua visão a respeito da leitura e produção de textos é compartimentada, juntamente com as disciplinas que também são isoladas, ausentes de linguagens e de atividades interdisciplinares. Genericamente, professor-disciplina-escola não contribuem para a integração do indivíduo em sociedades tecnológicas na contemporaneidade. No entanto, é crescente na rede a presença de profissionais com posturas pedagógicas renovadoras na área de História, resultantes de novas políticas de formação de docentes, reforçadas por ações continuadas e implementadas pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com instituições preocupadas com a inserção do indivíduo na sociedade.

A função do professor de História não é apenas informar fatos fragmentados, mas fornecer subsídios para que o aluno amplie a compreensão da realidade social em torno de si e do mundo. Além disso, é tarefa da escola legitimar o trabalho coletivo por meio das experiências sociais, políticas, religiosas, familiares, entre outras. O professor deve instigar seus alunos à reflexão acerca das experiências humanas e, dessa forma, propiciar posturas investigativas do conhecimento histórico, hábitos de interpretação por meio da leitura e produção de textos. Para isso, é importante o trabalho com textos jornalísticos, entrevistas, documentos em geral, como partituras de músicas, filmes, fotografias, enfim, diversos acervos tanto escritos quanto visuais, além do livro didático. Bittencourt ressalta que: “Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem” (2004, p. 295). Entretanto, o professor deve selecionar o material (documento) adequado ao tema da aula a ser ministrada. Todo material didático é importante, desde que o professor planeje formas de trabalho a serem desenvolvidas com os alunos, cujo objetivo seja a efetiva aprendizagem.

AVALIAÇÃO

A avaliação no estudo de História deve articular as informações, idéias, noções, conceitos e habilidades e acompanhar o percurso de aprendizagem dos alunos, considerando as dificuldades, para que se realizem intervenções pontuais e adequadas. Os desafios e instigações, bem como a organização da turma em grupos ou individualmente, são estratégias de trabalho do professor ao planejar e desenvolver suas aulas. Na avaliação diagnóstica e contínua se mapeia o porquê da não-aprendizagem por parte do aluno, o que deve ser objeto de preocupação e reflexão





conjunta de professores e alunos na busca de soluções para o problema verificado. A avaliação deve ser mediadora e assumir um caráter formador e emancipador para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos. O professor deve valorizar a presença e a participação do aluno nas atividades escolares, a capacidade de assimilação e apreensão dos conteúdos (temas), conforme a faixa etária e série; deve incentivar atitudes e valores para o exercício da cidadania (Resolução CEE/ Goiás nº. 194/05) e da democracia, o respeito ao outro, ao patrimônio e à cultura.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação/Goiás, documento norteador da avaliação, dos objetivos, programas e atividades de cada área do conhecimento constitui-se em um objeto de reflexão para a fundamentação de procedimentos avaliativos explícitos no *Projeto Político-Pedagógico* da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAUDEL, Fernand. *El Mediterráneo*. Madrid: Espasa Calpe, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

DUBY, Georges. *Idade média, idade dos homens: do amor e outros ensaios*. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FONSECA, Guimarães, Selva. *Prática e didática de ensino de História*. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2005.

Lei Complementar n. 26 de 28, de dezembro de 1998/ Estado de Goiás.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96. Brasília, 1996.

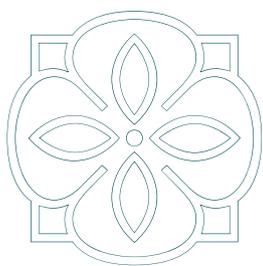
Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

Programa curricular mínimo de história. Ensino fundamental e médio. Goiás. Secretaria de Educação e Cultura/SUPEFM, 1995.

Resolução – CEE n. 194/2005, Estado de Goiás. Goiânia, 19 de agosto de 2005.

SEFFNER, Fernand. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; et. al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SILVA, Vitória Rodrigues. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para prática de ensino em História. *História*, São Paulo, 23(1-2), p. 69-83.



REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ESTADO DE GOIÁS

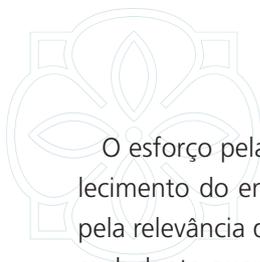
UM PEQUENO HISTÓRICO DA ÁREA

Em 1999, começamos a estabelecer um diálogo com os professores da rede estadual de Goiás, no sentido de encontrar meios de fortalecer o ensino de língua inglesa nesse contexto. O primeiro passo foi a realização de pesquisas diagnósticas, que tiveram como objetivo visualizar a situação do ensino e da aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas do Estado de Goiás. Os resultados dessas pesquisas evidenciaram duas necessidades essenciais: a de material didático e a de formação lingüística e didática para os professores. Desde então, algumas ações foram desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação, especialmente no Ensino Fundamental, tais como a adoção da coleção do livro didático *English Clips*, para ser utilizada por alunos e professores do 6º ao 9º ano, e a realização de cursos de formação continuada para professores de Língua Inglesa que atuam no Programa de Correção de Fluxo (Acelera II) e no ensino regular.

Sabemos que essas foram ações iniciais que precisam ser avaliadas para que outras iniciativas cada vez mais condizentes com as necessidades dos professores possam ser implementadas, porque os desafios, tanto teóricos quanto políticos, são vários, mas podem ser enfrentados com o compromisso dos professores, no sentido de exercerem liderança nas escolas e se responsabilizarem pelo próprio desenvolvimento profissional.

No âmbito teórico, o maior de todos os desafios da área de língua estrangeira é a compreensão da linguagem como interação social (Bakhtin (Volochinov, 1929)), o que significa dizer que a palavra se caracteriza pela plurivalência, sendo assim o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, pois retrata as diferentes maneiras de significar a realidade, segundo o ponto de vista daqueles que a utilizam. De fato, não são palavras o que falamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. Enfim, a palavra é uma arena de luta de vozes que querem ser ouvidas por outras vozes.

No âmbito político, um primeiro desafio nosso é a luta para que a língua estrangeira tenha o mesmo *status* das disciplinas do núcleo comum. O segundo é a consideração da possibilidade de outras línguas – além do inglês – serem ensinadas, já que as unidades escolares têm autonomia para elaborar seus projetos pedagógicos e podem optar pela língua estrangeira mais adequada aos seus propósitos e necessidades, considerando a comunidade a que atendem e os recursos humanos e materiais de que dispõem.



O esforço pela superação dos desafios e a implementação de ações para o fortalecimento do ensino de língua estrangeira na rede pública de ensino justificam-se pela relevância dessa área do conhecimento para a superação de uma realidade tão excludente quanto a brasileira, da qual a maioria dos indivíduos das classes menos favorecidas é excluída social e culturalmente. Além de poder auxiliar o educando no processo de auto-afirmação e recuperação da auto-estima, a língua estrangeira é um veículo importante para a divulgação do conhecimento e propicia a oportunidade de engajamento e interação com outras civilizações e culturas.

Há que se reconhecer, no entanto, que ensinar uma língua estrangeira nacional, como o italiano, é diferente de ensinar uma língua estrangeira como o inglês ou o espanhol, pois a primeira está ligada a uma cultura e as outras duas são hoje línguas de várias culturas (Leffa, 2001), situação que exige do professor a tomada de decisões como: A língua de que país deve ser ensinada? A cultura desse país deve ser focalizada? As culturas dos outros países que falam a mesma língua também devem ser trabalhadas?

OBJETO DE ESTUDO DA ÁREA

Grosso modo, pode-se dizer que, no Brasil, o ensino de língua estrangeira tem se pautado pela gramática, pela leitura (inglês instrumental) e pelo desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler ou escrever). A visão que subjaz ao ensino da gramática é a da linguagem como sistema lingüístico, composta de categorias como gramática e vocabulário. Já ao ensino da leitura e das quatro habilidades subjaz uma visão funcional da linguagem, entendida como um sistema de transmissão de mensagem e definida a partir da utilidade da língua para o aluno.

Entretanto, compreender a linguagem como interação social significa ir além dessas duas visões da linguagem, ou seja, implica compreendê-la como um sistema de significação de idéias que desempenha um papel fundamental no modo como significamos o mundo e a nós mesmos (Pennycook, 1998). Além disso, trabalhar a linguagem nessa perspectiva exige o engajamento discursivo dos alunos, objetivo primordial do ensino de língua estrangeira.

OBJETIVO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA FUNDAMENTAL

É a concepção bakhtiniana de linguagem que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), juntamente com a visão sociointeracional de aprendizagem, com base em Vygotsky, segundo a qual os processos cognitivos têm uma natureza social. No contexto de ensino, isso significa dizer que a aprendizagem é resultado da interação com o professor e com os outros alunos. Assim, qualquer que seja a habilidade enfocada em sala de aula, deve-se propiciar que os alunos se engajem no discurso, isto é, participem da construção social do significado.

Para isso, é preciso que eles desenvolvam a competência comunicativa, que, segundo Canale e Swain (1980), é composta de quatro subcompetências: a gramatical, que envolve o conhecimento de gramática, vocabulário e funcionamento da língua; a sociolingüística, que implica o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua; a discursiva, que diz respeito à forma como as frases e orações se combinam para formar um todo significativo (coerência e coesão) e a estratégica, que diz respeito aos vários recursos (verbais ou não-verbais) usados para compensar falhas na comunicação.

Aprender uma língua é também aprender a se relacionar com uma nova realidade social, por isso devemos acrescentar às quatro subcompetências outras duas: a sociocultural (Van Ek, 1984) e a intercultural (Meyer, 1991). A primeira diz respeito ao conhecimento da história e da cultura da(s) comunidade(s) falante(s) da língua que se aprende, e a segunda concerne à habilidade de atuar de forma adequada e flexível ao se deparar com comportamentos característicos de outras culturas. O desenvolvimento dessas duas competências permitirá ao aluno não apenas conhecer traços da(s) cultura(s) de outros países, mas também aprender a refletir, pelo exercício da comparação, sobre a própria cultura, lançando-lhe um novo olhar.

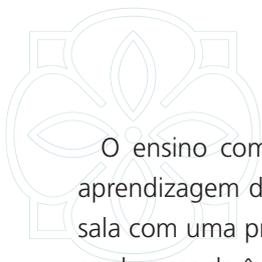
Saliente-se que essas competências não podem ser vistas como elementos estanques, pois todas elas estão inter-relacionadas no ato comunicativo. Deste modo, não basta que apenas a competência gramatical seja desenvolvida em sala de aula, mas o conjunto delas deve ser trabalhado para que o aluno possa produzir significados, interagir socialmente na língua-alvo e aprender a valorizar a diversidade cultural. A seguir, discutiremos brevemente a operacionalização desses conceitos teóricos em sala de aula.

METODOLOGIA

Como fazer para que os alunos usem a língua de forma competente em situações concretas de interação lingüística? Primeiramente, é preciso que, qualquer que seja a habilidade enfocada, eles usem a língua com fins comunicativos, assim como o fazem na língua materna, ou seja, é necessário focalizar o significado e o conteúdo dos textos – orais ou escritos – em detrimento da forma. Quando se valoriza o significado, os erros gramaticais deixam de ter importância e apenas os que impedem a comunicação devem ser corrigidos. Além disso, os erros de modo geral indicam um certo estágio de aprendizagem, chamado de interlíngua, e a correção permite que essa interlíngua se transforme e vá se aproximando das normas da língua.

É também necessário considerar que aprender uma língua estrangeira não significa partir do zero, pois os alunos trazem consigo habilidades comunicativas prévias, que foram desenvolvidas no processo de aprendizagem da língua materna, tais como as capacidades de análise, memorização, associação, inferência, indução de regras gramaticais, dentre outras, e que são fundamentais para a aprendizagem da língua-alvo.





O ensino comunicativo ainda deve levar em conta os fatores afetivos, pois a aprendizagem da língua não opera de modo mecânico e, se os alunos entram em sala com uma predisposição afetiva positiva em relação à língua e à aprendizagem, as chances de êxito são bem maiores. Assim, o professor deve tentar criar um ambiente agradável em sala de aula, de diálogo e respeito mútuo, que diminua a ansiedade e propicie a motivação e a autoconfiança, além de propor atividades que tenham uma dimensão afetiva e tópicos que não só tenham relevância emocional para os alunos mas também desenvolvam o seu potencial criativo.

A criação desse ambiente de diálogo exige que o professor abra mão de seu papel de controlador do conhecimento e dos eventos de sala de aula e passe a negociar com os alunos os objetivos, o conteúdo e a metodologia de ensino, pois, assim, os interesses, as expectativas e as necessidades comunicativas desses alunos poderão ser de fato contemplados. Deste modo, a sala de aula transformar-se-á em um espaço de discussões, de polemização, de diferentes vozes, que levará ao engajamento discursivo do aluno e à co-construção do conhecimento.

Os textos – orais ou escritos – que podem propiciar esse engajamento discursivo do aluno são os que problematizam o momento sociohistórico que estamos vivendo e que possibilitam a construção de discursos alternativos que colaboram na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana e por mundos sociais melhores (Moita Lopes, 2003). Combater os discursos hegemônicos exige uma postura mais ativa por parte do aluno; por isso, o ensino deveria despertar nele o desejo pela descoberta, pela pesquisa, pois “a pesquisa como princípio educativo produz o saber e a consciência crítica e desenvolve a capacidade de intervenção” (Mateus, 2002).

Esse mesmo desafio também se coloca para os professores, que deveriam começar a refletir cada vez mais sistematicamente sobre a sua prática e o contexto dessa prática, não só porque esta reflexão é uma forma de teorização sobre o ensino, mas também porque somente eles estão na posição de criar um bom ensino (Zeichner e Liston, 1996). Um instrumento que pode levar a uma reflexão mais sistemática é o planejamento das aulas; daí a necessidade de o professor planejá-las tendo claros os objetivos e as ações do ensino e, sempre que possível, ele deveria compartilhar os planos de aula com os seus pares, pois também a colaboração entre professores é uma forma de eles construírem conhecimento sobre o ensino.

AValiação

Hoje, entende-se a avaliação como uma forma de conhecer melhor o aluno, de constatar a aprendizagem durante o processo de ensino e de julgar globalmente o resultado de um processo didático. Essa avaliação, denominada “formativa”, deve ser responsabilidade não apenas do professor, pois o aluno, na medida em que se torna cada vez mais responsável pelos eventos em sala de aula, também deve aprender a se auto-avaliar, tomando consciência do que foi aprendido e do que

ainda precisa ser trabalhado. Deste modo, deve-se avaliar o conhecimento que é discutido e construído em sala de aula. Nessa perspectiva, a avaliação contribui para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tornando-se mais um instrumento de aprendizagem.

Esperamos que essas reflexões nos inspirem em nossas discussões para que possamos considerar as necessidades de mudança na escola em geral e no ensino de língua estrangeira em particular, visto que essas discussões subsidiarão decisões mais adequadas a serem tomadas nas diferentes instâncias de ensino do Sistema Estadual de Educação em Goiás, visando melhorar a qualidade de ensino na escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (Volochinov, 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

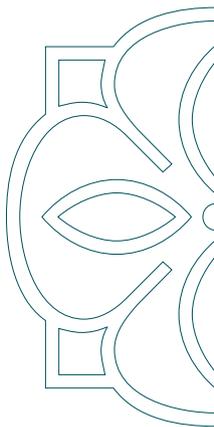
LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 333-355.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 3-14.

MEYER, M. Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners. In: BUTTJES, D.; M. BYRAM (Eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, p. 136-158.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

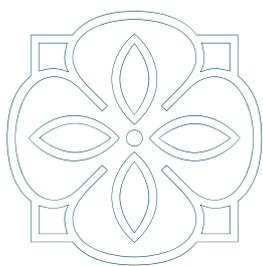
PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.





VAN EK, J. *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Pergamon Press, Oxford, 1984.

ZEICHNER, K. Z.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.



ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA FUNDAMENTAL

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ÁREA

Nos últimos anos, várias ações de formação de professores vêm sendo implementadas pela Secretaria Estadual de Educação com o objetivo de promover a realização de estudos e discussões nas diversas áreas do conhecimento e reflexões acerca da prática pedagógica. Com a realização das capacitações dos professores que atuam no Programa de Aceleração da Aprendizagem, desde 2001, das Oficinas Pedagógicas, em 2004 e, ainda, das oficinas do Prêmio Escrevendo o Futuro, em 2005, professores de Língua Portuguesa retomaram os estudos e discussões sobre concepções de linguagem, aspectos lingüísticos, práticas de ensino da leitura e escrita, temas que retornam neste trabalho, para melhor aprofundamento.

OBJETO DE ESTUDO DA ÁREA

Os estudos de Língua Portuguesa, do básico à universidade, têm passado por domínios de teorias nem sempre bem assimiladas. A teoria mais forte, entre nós, é a que instituiu a tradição de ensino de Língua Portuguesa com os programas de *base gramatical normativa*. Nas últimas décadas, outras teorias surgiram voltando-se para o *uso da língua*, recebendo contribuições da sociolingüística, de modo especial, pela noção de variações da língua, uma teoria que desestabiliza a força dos estudos normativos. Um olhar atento às realizações da língua trouxe uma teoria – o conceito da língua como *discurso* – que procura valorizar o estudo dos textos, articulando as relações entre *texto e contexto, enunciado e interlocução* – uma ação entre sujeitos na linguagem. Verificamos, assim, que a língua é um *sistema* partilhado pelos membros de uma comunidade em forma de *discurso*. Tanto *sistema* como *discurso* são conceitos que ampliam nosso conhecimento em relação à linguagem e, especificamente, à disciplina Português. Daí a razão de acrescentarmos aos conhecimentos gramaticais, os conceitos textuais e discursivos - que nos auxiliam na compreensão das diversas ações que fazemos com a linguagem, seja com textos que lemos e produzimos, seja com falas que praticamos na interlocução social. Temos, então, três aspectos da língua: o *lingüístico* (conhecimentos gramaticais da língua); o *textual* (conhecimentos da organização do texto nos diversos gêneros) e o *discursivo* (conhecimentos dos efeitos de sentido nas diferentes situações de interlocução).



OBJETIVO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA FUNDAMENTAL

Partindo desse pressuposto, o de usos variados da linguagem, é tarefa da escola, especialmente dos professores de Língua Portuguesa, organizar situações didáticas em que o aluno possa desenvolver as habilidades lingüísticas de:

1. expressar-se adequadamente em diferentes situações de interação oral;
2. ouvir o outro com respeito e solidariedade;
3. ler variados gêneros de textos e compreender seus sentidos;
4. produzir textos de diferentes gêneros e definir quais recursos lingüísticos utilizar, para melhor atingir suas finalidades,
5. analisar a língua, observando os aspectos gramaticais e os aspectos de organização dos textos, na busca dos sentidos contextualizados.

Para mobilizar atividades que favoreçam uma aprendizagem significativa, de acordo com os princípios acima, é necessário articular os cinco saberes básicos que constituem o domínio em Língua Portuguesa:

FALA

Todas as nossas interações verbais, que se dão por meio da língua, oralmente, realizam-se em textos. A fala é mais que uma forma de produção textual-discursiva, utilizada nas relações sociais por meio dos recursos expressivos da língua oral: uso da voz, movimentos do corpo, mímica, gestos, olhares etc. É uma necessidade de expressão e interação, aprendizado e uso da língua natural de um grupo e uma forma de socialização e inserção na cultural local. É comum, entretanto, observar um certo vazio em relação à oralidade no trabalho desenvolvido com a língua no cotidiano da sala de aula, pois tais atividades nem sempre têm lugar no planejamento da escola. Os usos sociais da linguagem, porém, exigem que sejam vivenciadas/ensinadas, na escola, as duas modalidades – *oral* e *escrita*. Apesar de distintas, *fala* e *escrita* não se opõem, elas se fundem e se completam em seus usos. Ambas são fundamentais e desempenham importante papel no processo de ensino e aprendizagem, perpassam as diferentes áreas do conhecimento permitindo ao aluno o acesso aos bens culturais e sociais, elementos indispensáveis à formação de sua cidadania. A oralidade, ao lado da escrita, é o grande meio de expressão e atividade comunicativa entre os falantes da língua.

É necessário, portanto, que a escola ofereça ao aluno *condições de fala orientada* para o desenvolvimento de sua oralidade, apontando-lhe qualidades de dicção, entoação e ritmo; garantindo-lhe o exercício do direito de falar, de se expressar no espaço escolar, de modo adequado e oportuno, conforme os diversos contextos, especialmente em sala de aula. O ensino da língua oral deve partir da linguagem falada pelos alunos, assegurando assim o respeito e o reconhecimento do seu modo de falar aprendido na família e na comunidade, cuidando em não inferiorizar, discriminar ou desrespeitar os sujeitos, sobretudo os alunos falantes dessas variedades lingüísticas não prestigiadas, tão legítimas e importantes quanto a chamada “língua padrão”.

A oralidade é uma prática social interativa apresentada de várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade *sonora*, elemento inerente e indispensável nas relações humanas e sociais que se realiza na interlocução (fala e escuta) desde a mínima até a mais profunda aproximação e domínio do código lingüístico.

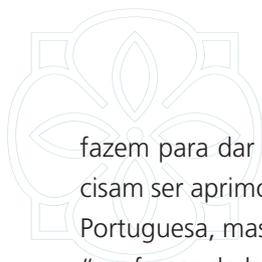
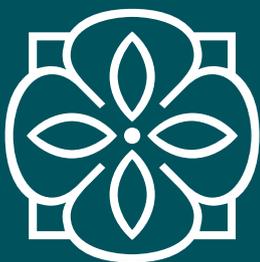
As situações de *escuta* são outro aspecto da oralidade que também vale ressaltar no trabalho desenvolvido com a linguagem. Sabe-se que ouvir o outro não é uma tarefa fácil, que exige *esforço* (interesse, compreensão, entendimento) e *respeito* na interlocução. No entanto, um bom *exercício de escuta* vai além dessas duas exigências. É fundamental que a escola promova situações de aprendizagem sobre a oralidade e desenvolva atividades e práticas de *escuta orientada*, valendo-se de textos orais variados a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, teatro, jograis, contação de histórias, causos, saraus literários etc. E que os alunos sejam envolvidos e participem ativamente dessas atividades, sintam-se interessados e motivados a *aprender a escutar* com atenção, compreensão e respeito; sintam-se motivados a questionar, dar opiniões e sugestões pertinentes nas discussões da sala de aula, expressando-se com clareza e objetividade de modo a serem ouvidos e entendidos.

Tais práticas de linguagem devem ser orientadas para que possibilitem ao aluno refletir e compreender os gêneros da linguagem oral; identificar marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso; empregar estratégias de registro na compreensão de textos orais (como anotações, esquemas, comentários), quando necessário; identificar as formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano.

É necessário nos redescobrirmos como seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como “amplamente alfabetizadas”. Seria muito interessante que professores de todas as áreas do conhecimento refletissem mais sobre o *lugar da oralidade hoje*, seja nas práticas culturais locais e juvenis, nos contextos de formação escolar ou em outros contextos sociais, procurando aprender mais sobre essas questões para desempenhar sua prática pedagógica com maior preparo e segurança, como mediador da aprendizagem na seleção de textos do gênero oral e no estabelecimento de relações entre estes e os gêneros da modalidade escrita trabalhados na escola.

A aprendizagem da leitura é um processo de interpretação e compreensão do texto - por isso, vai além do domínio do código alfabético, da decodificação das letras e palavras. No entanto, o ponto de partida será, muitas vezes, o simples reconhecimento das informações extraídas do texto. Formar um leitor autônomo exige um trabalho sistemático com atividades planejadas de leitura na escola, em todas as áreas do conhecimento, para que o aluno desenvolva a capacidade de ler as entrelinhas, de identificar elementos implícitos no texto, de reconhecer as intenções do autor, de estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. Ao compreender um texto, o aluno leitor transforma-o e transforma-se também. Todas as tentativas que os alunos





fazem para dar sentido a um texto são leituras. Leituras que são aprendidas e precisam ser aprimoradas em toda a sua complexidade não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas do currículo, pois todo professor é *também* “professor de leitura”.

Uma leitura fluente envolve estratégias de *seleção*, *antecipação*, *inferência* e *verificação*, com as quais é possível desempenhar a leitura com proficiência. A *seleção* possibilita ao leitor se ater aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; a *antecipação* consiste em formular hipóteses, ou seja, imaginar o que virá em seguida a partir de indícios ou sinais presentes no texto; a *inferência* realiza-se na identificação de elementos não explícitos no texto, utilizando pistas que o leitor consegue levantar através dos conhecimentos socioculturais prévios; a *verificação* torna possível a interação avaliativa entre as demais estratégias. Exercitar cada uma das estratégias de leitura é condição para obter, avaliar e utilizar informações, ou seja, as estratégias são recursos para o aluno construir significado enquanto lê.

A leitura fluente implica também a distinção de gêneros textuais e tipos de textos. Gêneros são variados usos de textos que circulam em nossa cultura com designações já recorrentes: carta, poema, romance, crônica, artigo, anedota, charge, reportagem, propaganda, rótulos de produtos etc. Cada gênero se realiza em um ou mais tipos de textos: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo. Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno a essa diversidade de gêneros de textos que circulam socialmente, trabalhar suas características e especificidades, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Incluem-se aqui os textos específicos das diferentes disciplinas, utilizados de forma sistemática no cotidiano escolar e que o aluno precisa aprender a manejar, por meio de um trabalho planejado com essa finalidade em todas as áreas.

Tanto na escola como em outros contextos sociais, lemos com vários objetivos adotando procedimentos diversos: para obter uma informação precisa ou de caráter geral; para seguir instruções; para aprender; para revisar um escrito próprio; por prazer; para comunicar um texto a um auditório; para praticar a leitura em voz alta; para verificar a compreensão. Esses usos precisam ser trabalhados pelos professores de Língua Portuguesa - e de outras áreas - em atividades significativas para que o leitor os tenha claros e possa realizar com autonomia atos de leitura, colocando objetivos que lhes interessem e que sejam adequados.

A leitura de bons autores e o trabalho com diferentes gêneros de texto como conteúdo de ensino devem ocupar lugar de destaque nas atividades escolares, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática da leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências.

No ofício de professor, de promover a aprendizagem e a prática da leitura, garantir espaços para sua realização no horário escolar, contribuir na formação de uma escola leitora, coloca-se a necessidade de que ele seja um professor-leitor em potencial ou construa esse processo no seu cotidiano profissional. É imprescindível esse mergulho em experiências alheias e convívio com o outro - o livro, o texto -, textos

capazes de emocionar esteticamente, de discutir valores, de levar a interpretações ou escolhas com base em confronto de idéias, exame de argumentos, oposição de contrários, encadeamento lógico etc.

Ana Maria Machado, em seu livro *“Texturas. Sobre leituras e escritos”*, diz: “...não fiquem achando que eu acho que professor deve ler, e que aluno deve ler. Nada disso. Não se trata de dever. Leitura não é dever de ninguém. É um direito, isso sim, de todo cidadão, e por ele temos de lutar – isso, sim, um dever”.

A escrita, por sua vez, tem características próprias, como função prática e educativa. Distinta da oralidade, sua finalidade é permanecer e ser entendida por leitores diferentes, em diferentes épocas. A eficácia da escrita consiste na aproximação máxima entre a *intenção de dizer*, o que efetivamente se escreve e a *interpretação de quem lê*.

Vale ressaltar que o *escritor* e o leitor têm o tempo como seu aliado, que permite a quem escreve ler, reler e reescrever seu texto, enquanto o leitor também pode ler, voltar atrás, analisar, questionar. Ambos podem repetir essas ações quantas vezes for necessário sem se preocupar com o tempo da fala.

Em geral, o processo de interação do texto escrito é marcado pela impossibilidade e pela distância do uso da fala entre os sujeitos da interlocução. Dessa forma, nesse processo não se pode contar com os recursos da linguagem oral (uso da voz, o ritmo, a mímica, os gestos etc.) para ajudar a criar o sentido do texto, o que torna a escrita um ato silencioso e solitário. Entretanto, essa condição de solidão e silêncio é necessária no momento da produção inicial do texto e trará efeitos significativos para o ensino e a aprendizagem da escrita, se separarmos, no tempo, o momento de produção inicial e o momento de reescrita, e garantirmos a existência desses dois momentos na sala de aula.

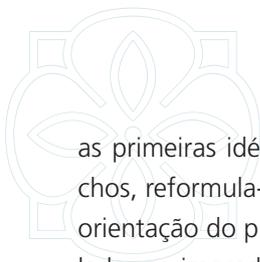
É importante ressaltar que, apesar de ser matéria-prima para a escrita (*o que escrever*) e constituir-se como referência para as produções escritas (*como escrever*), a leitura por si só não garante que o aluno escreva com autonomia. É preciso criar no cotidiano escolar espaços para a prática sistemática da escrita, não somente nas aulas de língua portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento – *Aprende-se a escrever escrevendo*.

A reescrita faz parte do processo de escrita e não deve se limitar apenas a uma mera higienização do texto, que privilegia aspectos periféricos como ortografia e acentuação, por exemplo. A prática da reescrita vai além disso. Consiste numa profunda reestruturação do texto, com reformulações de ordem geral - reelaboração de frases, períodos, parágrafos, visando à sua clareza, coerência e coesão – e de ordem específica - que visam assegurar a configuração e as características dos diferentes tipos e gêneros textuais.

O processo de apropriação da escrita é longo e ocorre pela mediação do professor, pela interação com os colegas e contato com bons textos escritos. Na produção do texto escrito o “aluno-escritor” escreve a princípio livremente, deixando que fluam as idéias, sem preocupações com normas gramaticais ou ortográficas. Escreve

ESCRITA





ANÁLISE DA LÍNGUA

as primeiras idéias, refuta algumas delas, acrescenta outras, relê passagens e trechos, reformula-os, realizando a 1ª versão do texto.... um “texto provisório”. Sob a orientação do professor e discussão com os colegas, esse texto deverá ser reformulado, aprimorado, num processo de reescrita, até que o “aluno-escritor” dê como concluído o trabalho. Nesse processo ele deve ter acesso a dicionários, gramáticas, livros e outros textos que poderão auxiliá-lo no trabalho. Tais procedimentos quando ensinados são aprendidos.

Todas as atividades desenvolvidas no ensino de língua portuguesa, *usos* da língua (fala, escuta, leitura e escrita), devem possibilitar a *análise da língua*, desafiando o aluno a produzir linguagem e permitindo-lhe compreender como ela funciona. Essa análise ocorre não só a partir dos textos lidos e ouvidos, mas também nos textos produzidos pelos alunos.

É a produção do aluno, seja oral ou escrita, que permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando ao professor quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se assim as cinco práticas.

A *análise da língua* se desenvolve em atividades que *descrevem, conceituam, categorizam e sistematizam* o fato lingüístico, denominadas atividades *metalingüísticas*. Ao desenvolver a prática da análise lingüística é fundamental que os professores partam dos textos produzidos pelos alunos e elaborem atividades que resolvam problemas freqüentes, como concordância, pontuação e ortografia, além dos aspectos de organização dos textos, de acordo com os gêneros e os efeitos discursivos esperados. A reescrita coletiva e individual proporciona aos alunos reflexão e discussão sobre as suas produções objetivando maior clareza, organização e legibilidade dos textos. Assim o professor deve elaborar oficinas ou aulas práticas que contemplem esses aspectos e proporcionem condições para que os alunos possam levantar hipóteses, formular regras e conceitos, bem como recorrer ao dicionário e à gramática para confirmar, ampliar as hipóteses levantadas e solucionar as possíveis dúvidas que surgirem em relação a esses aspectos.

O bom uso da prática da escrita pode ser uma solução ao bom desempenho escolar: fazer anotações, resumos, esquemas, comentários, textos de pesquisa – todos são textos que desenvolvem a habilidade de estudo, de *aprender a aprender*.

Encerrando essas resumidas orientações, consideramos que dois aspectos são importantes para a boa condução do nosso trabalho com as cinco práticas lingüísticas: a *metodologia* e a *avaliação* utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

METODOLOGIA

O ensino de Língua Portuguesa na escola necessita desenvolver no aluno as cinco habilidades lingüísticas básicas. O planejamento do trabalho do professor precisa valorizar os conhecimentos prévios do aluno e o seu contexto sociocultural. Os obje-

tivos do ensino-aprendizagem devem estar claramente definidos para alunos e professores. As aulas, em todos os anos escolares, devem ser planejadas e orientadas para formar cidadãos capazes de se expressar com clareza nos diferentes contextos sociais, capazes de ler com compreensão e criticidade, de escrever com autonomia, de compreender o funcionamento da língua e de realizar construções de linguagem mais elaboradas e complexas.

Atividades interessantes, instigantes, que têm significado e utilidade social, e que propõem reflexões, investigações, questionamentos e desafios, possibilitam aos alunos condições para desenvolver competências e a consciência de cidadania, não restringindo ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pela competitividade do mercado de trabalho.

Com alguma criatividade, a escola poderá propor situações ficcionais (entrevistas, contação de histórias, teatros, jornais falados etc.) que oportunizam aprendizados importantes no trabalho com a linguagem oral.

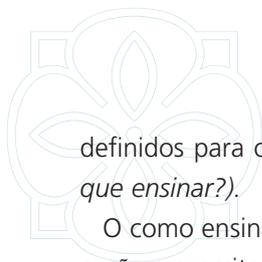
Para formar bons leitores, os usos fundamentais da leitura na vida cotidiana devem ser fomentados na escola em atividades significativas, como trabalhar com jornais, revistas etc; ler e revisar os próprios textos; consultar obras para uma pesquisa; organizar sessões de leitura de poesias; ler em silêncio e compartilhar as dúvidas e perguntas suscitadas; realizar alguma tarefa a partir de instruções; ler os livros da biblioteca ou do cantinho de leitura. É preciso ler sempre com algum propósito e as atividades desenvolvidas devem ser relacionadas com os propósitos definidos.

A prática efetiva da leitura de diferentes gêneros de textos e o ensino sistemático da escrita desses gêneros, quando direcionados, proporcionam ao aluno a oportunidade de se expressar, de defender seu ponto de vista, de falar de sua história pessoal, de seus conhecimentos. Para tanto, espaços devem ser criados na escola e na comunidade para oportunizar com igualdade a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando as necessidades reais de aprendizagem do aluno, as influências culturais que ele recebe. É importante a realização de atividades como saraus de poesia, sessões de leitura e de escrita de contos e de crônicas, palestras com escritores lidos pelos alunos, festival de contadores de histórias, de causos e recitadores de poemas com participação de alunos e pessoas da comunidade, jograis, produções de jornal falado e jornal mural, mostras de produções dos alunos, peças teatrais, festival de música, etc.

O trabalho com a gramática é também necessário no ensino de Língua Portuguesa mas é imprescindível que ele ocorra a partir da resposta do professor às seguintes questões: **o que** ensinar da gramática? **Para que** ensiná-la? **Como** ensiná-la?

Com relação à primeira questão (*O que ensinar?*), o professor precisa ter claro que a referência para a seleção dos conteúdos gramaticais deve ser feita a partir das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produções oral e escrita, leitura e escuta de textos, e não a partir da organização clássica de conteúdos escolares e da gramática tradicional. É importante ainda que estejam claramente





definidos para os alunos os objetivos de ensino dos conteúdos selecionados (*para que ensinar?*).

O como ensinar não deve reproduzir a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas deve corresponder a uma prática reflexiva produzida pelos alunos e mediada pelo professor, a partir da visualização dos trechos com problemas gramaticais, do levantamento e registros das hipóteses de solução, de pesquisa e orientação para a solução dos problemas, da reescrita coletiva dos trechos e da sistematização das questões gramaticais em estudo.

Como educadores, sabemos que o nosso papel é também político, na medida em que, por meio de nossas ações pedagógicas, podemos intensificar ou amenizar desigualdades sociais na própria sala de aula ou espaço escolar. O educar para a cidadania exige que as questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e reflexão dos alunos. Para isso é necessário ter como ponto de partida o seu conhecimento prévio, contextualizar os conteúdos ensinados, considerando os temas das realidades locais e regionais em que os mesmos estão inseridos, proporcionando-lhes a expansão do conhecimento.

AVALIAÇÃO

Um ensino de Língua Portuguesa que valoriza os conhecimentos prévios do aluno e que propicia situações favoráveis à reflexão e apropriação do conhecimento sistematizado não permite uma avaliação que consista na mera contagem de acertos e erros, na utilização de resultados para classificar e selecionar os alunos, mas pressupõe uma grande articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação. Portanto a avaliação deve possibilitar aos alunos diagnóstico e acompanhamento do seu processo de aprendizagem e, ao professor, diagnóstico e reorganização da sua prática pedagógica, replanejando suas ações sempre que necessário.

Vygotsky nos ajuda nessa direção ao discutir duas idéias importantes sobre a aprendizagem e seus reflexos no trabalho da escola: a primeira refere-se à aprendizagem que o aluno realiza antes de entrar para a escola; a segunda diz respeito aos níveis de desenvolvimento – efetivo (que permite ao aluno realizar determinadas atividades com autonomia) e potencial (que permite ao aluno realizar determinadas atividades com o auxílio de alguém mais experiente). No que se refere ao nível de desenvolvimento potencial, a aprendizagem escolar deve incidir sobre tal dimensão, orientando e proporcionando processos internos de desenvolvimento que não poderiam acontecer por si mesmos, sem a aprendizagem. Nesse processo, o professor não é mero facilitador, mas tem papel crucial na relação que estabelece com os educandos, dependendo também dele a conquista do conhecimento pelos alunos.

Uma proposta do ensino de Língua Portuguesa com foco em noções e habilidades, formação de conceitos e reflexões sobre a língua exige o acompanhamento contínuo e sistemático da aprendizagem dos alunos pelo professor, para tanto, a produção de registros reflexivos dos avanços e das dificuldades é essencial para a

compreensão e ajustes necessários da prática pedagógica e para a documentação do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2001.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e escrita – FAE / UFMG. *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização* – Belo Horizonte / Faculdade de Educação da UFMG, 2005.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Ensinar e Aprender: Impulso Inicial. Projeto de Correção de fluxo.*

GESTAR II de Língua Portuguesa – *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar* – FUNDESCOLA / DIPRO / FNDE / MEC. Brasília, 2005.

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

OLSON, David, R. *O mundo no papel: as implicações conceituais cognitivas da leitura e da escrita.* São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD. Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1993.

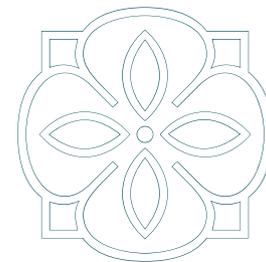
SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social.* São Paulo: Ática, 1985.

VILA REAL, Arivaldo Alves. *Projeto Ciranda da Leitura.* São Domingos - Goiás: Colégio Estadual João Honorato, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.





**MATEMÁTICA: É PRECISO LER,
ESCREVER E SE ENVOLVER**

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ÁREA

Com o intuito de promover melhorias no processo educacional, o governo do Estado de Goiás implementou a partir do ano de 2000, no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, programas que tiveram grande relevância no ensino de Matemática, como o *Praec* - projetos extra-curriculares desenvolvidos nas unidades escolares, para a melhoria da aprendizagem dos alunos em todas as áreas do conhecimento, bastante utilizados pelos professores de Matemática da rede; políticas de formação continuada para professores da rede estadual de ensino que atuam em projetos como: o *Programa de Aceleração de Aprendizagem* - implantado em 2001 para atender alunos com defasagem idade-série; o *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar* - criado pelo governo federal em 2002 e desenvolvido no Estado a partir de 2005, tendo como um dos objetivos melhorar o ensino de Matemática na rede regular; as *Oficinas Pedagógicas* - realizadas em 2004 com professores representantes de todos os municípios goianos, com o objetivo de instituir a formação de grupos de estudos nas diversas áreas do conhecimento. Essa ação desencadeou o processo de Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino.

A proposta está sendo construída pelos próprios professores da rede, com a participação de pais, alunos e comunidade escolar, coordenada pela Secretaria da Educação, através da Superintendência de Ensino Fundamental, com assessoria de docentes de universidades goianas e do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) - ONG sediada em São Paulo, reconhecida por trabalhos realizados na escola pública.

A OPÇÃO CURRICULAR EM MATEMÁTICA

No fim dos anos 60 e início dos anos 70 o ensino de Matemática sofreu profundas mudanças na abordagem dos conceitos. O estilo tradicional de se pensar o ensino dessa disciplina deu lugar a um pensamento científico e tecnológico, que resultou na *Matemática Moderna*, baseada, entre outros, na implantação da *Teoria dos Conjuntos*. A disciplina deixou de ser uma simples ferramenta para resolução de problemas práticos e passou a ser encarada como ciência, até mesmo no ensino fundamental.

Essa perspectiva priorizou ensinar a criança a pensar logicamente e a compreender os conceitos básicos da Matemática como estrutura (Carvalho, 1998).

De 1980 a 1995, surgiram novas propostas curriculares para o ensino de Matemática que visavam à formação do cidadão para a vida, sem deixar de lado a sua qualificação para estudos posteriores. O aluno deixaria de ser um mero espectador para ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A utilização de problemas do cotidiano exigiu a integração de novos conteúdos, como a *Estatística*, a *Matemática Financeira* e outros. O uso de novas tecnologias, com o advento do computador, também foi um tema muito discutido e considerado necessário nessa área.

Esse movimento trouxe uma necessária redefinição das concepções da natureza do conhecimento matemático, do ensino, aprendizagem e avaliação na área, passando a considerar que “a matemática, como campo de conhecimento, possui diversas dimensões: é um instrumento a serviço do ser humano, cujos recursos podem ser aplicados às necessidades do cotidiano; é também um instrumento de comunicação e leitura do mundo; é uma ciência construída pelo ser humano, com características próprias e formas de raciocínio específicas que contribuem para o desenvolvimento de determinadas habilidades de pensamento” (Ensinar e Aprender, 2001).

Desenvolver essas diferentes dimensões de forma integrada é a proposta para o ensino de matemática na escola fundamental no processo de Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano, e representa atualmente, o principal desafio enfrentado pela maioria dos professores dessa disciplina.

OBJETO DE ESTUDO

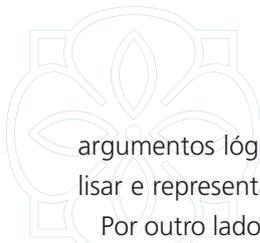
A Matemática caracteriza-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber como um produto da construção humana na interação constante com o contexto natural, social e cultural.

A Matemática faz-se presente na quantificação do real – contagem, medição de grandezas – e no desenvolvimento das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas. No entanto, esse conhecimento vai muito além, criando sistemas abstratos, ideais, que organizam, inter-relacionam e revelam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados quase sempre a fenômenos do mundo físico.

POR QUE ENSINAR MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL?

A sociedade moderna exige alunos conscientes e preparados para uma vida socio-cultural intensa e dinâmica e o ensino de matemática na escola fundamental pode corresponder a essa exigência, quando o seu objetivo é “desenvolver nos alunos a capacidade de identificar, formular, ler e resolver problemas; identificar padrões, fazer generalizações; elaborar conjecturas, usar modelos, fatos, contra-exemplos e





argumentos lógicos para validar, ou não, uma conjectura; perceber, conceber, analisar e representar objetos geométricos”.

Por outro lado, a Matemática é um elemento importante na construção da cidadania, porque “é uma ciência criada pelo homem em sua constante busca pelo conhecimento e pelo atendimento de necessidades humanas” (Ensinar e Aprender, 2001).

Nessa perspectiva, espera-se que a Matemática no ensino fundamental enfatize o **uso social dos conhecimentos matemáticos**, aproximando o objeto de ensino das práticas culturais e sociais dos alunos: as práticas comerciais, como conversas dentro dos mercados, bares, nas esquinas, praças etc., as brincadeiras, jogos e outras situações que fazem parte de seu cotidiano.

METODOLOGIA

• A resolução de problemas

Consideramos que a reflexão sobre os objetivos de ensino de um determinado conteúdo pelo professor constitui o ponto de partida do planejamento das aulas de Matemática. Se o professor não tiver essa clareza, dificilmente ele terá condições de escolher os caminhos mais adequados para o trabalho junto aos alunos e de avaliar o quanto eles se aproximaram das expectativas de aprendizagem definidas no planejamento.

Um dos caminhos possíveis para concretizar um ensino baseado nessa nova perspectiva de vínculo entre Matemática e cidadania é o da resolução de problemas: o ponto de partida da atividade Matemática não é a definição, mas o problema. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, idéias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las (Ensinar e Aprender, 2001).

• A comunicação em Matemática

A linguagem é um elemento essencial na aprendizagem. É por meio dela que o sujeito organiza as suas experiências e as transforma em conhecimentos. A linguagem media a interação entre o sujeito e os outros, incluindo o mundo real (Vygotsky). Dessa forma, a aprendizagem se produz pela mediação do outro. No campo interno, o sujeito, por meio da linguagem, produz uma reestruturação da rede de significados que ele relaciona aos objetos. Por isso, é importante que se estabeleça a interação com o outro e com o objeto de conhecimento, estabelecendo diferentes canais de comunicação para que a aprendizagem com significado se efetive.

A comunicação em Matemática é importante como fator de avaliação da aprendizagem dos conteúdos, da capacidade de transformar o que foi aprendido ou ainda de criar a partir disso. Por meio das falas ou dos registros dos alunos, observamos sinais de aprendizagem que mostram seus avanços e suas dificuldades e o quanto o ensino possibilitou, ou não, a aproximação do aluno aos objetivos traça-

dos. (Reflexão e Criação 1)

No entanto, a oralidade, a leitura e a produção de textos não costumam fazer parte do cotidiano das aulas de Matemática. Os alunos geralmente têm poucas oportunidades de produzir representações significativas de seu pensamento matemático. A falta de clareza da relação entre a língua materna e a linguagem matemática, assim como entre linguagem e pensamento é um obstáculo no processo de ensino e de aprendizagem da matemática.

Além disso, de forma geral, acredita-se que o trabalho com a leitura e a produção de textos é responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa.

Consideramos, contudo, que a Matemática, assim como as outras áreas do conhecimento, muito contribuem com a função comunicativa da linguagem. Por outro lado, a Matemática como linguagem comunica pensamentos, procedimentos, soluções e sentimentos.

Em relação à leitura, podem-se utilizar histórias que envolvam problemas matemáticos, histórias das construções e descobertas de conceitos relacionados a essa área, textos de curiosidades e desafios criados pelo professor, ou aluno, através de problemas vividos no cotidiano. O professor também pode ensinar a ler e interpretar um problema matemático, a ler um esquema, gráfico ou tabela, a ler textos escritos em linguagem algébrica, dentre outras propostas de leitura.

Assim como a leitura, a produção de textos é uma atividade que pode ser realizada cotidianamente pelos alunos nas aulas de Matemática. Professores e alunos devem se empenhar constantemente em melhorar seu desempenho na escrita. Por meio da escrita somos avaliados ao longo da vida nas mais variadas situações. Os registros escritos nos permitem expressar sentimentos, idéias, opiniões, críticas e o conhecimento; por meio de registros o conhecimento é perpetuado.

A escrita matemática gera uma grande dificuldade, pois se deve preocupar com todos os princípios pertinentes às outras áreas, e ainda com a grande quantidade de cálculos, símbolos e notações que aparecem com muita frequência. Entretanto, colocar o aluno para ler, interpretar, escrever textos matemáticos é uma forma adequada para melhorar seu desempenho na escrita. Só se aprende a escrever lendo e escrevendo.

Para exemplificar a forma em que o professor pode incorporar a leitura e a produção de texto em sala de aula, sugerimos algumas ações tais como:

- Desenvolver habilidades de leitura (como por exemplo, saber extrair e interpretar a informação, identificação dos dados, reconhecimento da pergunta, identificação das incógnitas);
- Promover reescritas do enunciado de problemas ou de outros textos com objetivos específicos e previamente estabelecidos (exemplo: tornar mais claro um enunciado, excluir os dados em excesso, deixar o enunciado mais sucinto etc.);
- Elaborar textos coletivos (orais ou escritos) com conclusões, descobertas e explicações.





- **A seleção de conteúdos**

Ensinar a Matemática tendo em vista os objetivos explicitados na proposta pressupõe trabalhar com uma diversidade de idéias e objetos matemáticos relacionados a Números e Operações, Grandezas e Medidas, Espaço e Forma e Tratamento da Informação.

Ao seqüenciar os conteúdos, deve-se levar em consideração o conhecimento prévio do aluno de modo a permitir avanços a partir do ponto em que se encontra. Os conteúdos introduzidos nem sempre precisam ser trabalhados em sua totalidade num único momento. Por exemplo, pode-se apresentar uma idéia de geometria através do espaço e das formas geométricas que nos cercam e deixar um aprofundamento dos conceitos teóricos para ocasiões posteriores, quando o aluno já tiver abstração suficiente para uma assimilação mais aprofundada.

É importante que o professor faça, sempre que possível, o aluno perceber, dentro do conteúdo atual, conceitos já trabalhados e a relação destes com os que serão abordados futuramente. Correlacionar conteúdos diferentes aumenta o nível de abstração, isto é, gera uma visão mais ampla da Matemática e melhora o raciocínio lógico.

O tempo empregado em cada tópico deve se orientar pelas metas iniciais que orientam o trabalho nessa área, quais sejam instrumentação para a vida e desenvolvimento de habilidades de pensamento (Reflexão e Criação 1). Por isso, no planejamento anual devem ficar claros os conteúdos de maior e menor relevância, evitando detalhamentos excessivos.

AVALIAÇÃO

A avaliação, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, tem como objetivo desvelar o quanto o aluno se aproximou das aprendizagens esperadas, desvelando dificuldades e possibilitando, dessa forma, novas ações de ensino.

Não se trata mais de fazer a avaliação em um único momento, quando se registra o número de exercícios respondidos corretamente sem compreender o pensamento e os raciocínios que conduziram aos erros cometidos e aos caminhos escolhidos pelos alunos (Reflexão e Criação 3). Trata-se, outrossim, de avaliar o *continuum* do processo de aprendizagem, e não em alguns momentos privilegiados. Diagnosticar o que o aluno já sabe no início do processo de ensino orienta escolhas das estratégias e dos recursos possíveis para uma ação educativa significativa para o aluno.

Desse ponto de vista, instrumentos de avaliação como provas, trabalhos em grupo ou individuais, registros de atitudes e participação dos alunos em sala de aula, questionamentos, discussões em grupos, seminários, etc. têm como função fornecer ao professor um *continuum* de informações sobre a capacidade e o crescimento do aluno. Capacidade não apenas para memorizar conceitos, mas principalmente para entender esses conceitos, resolver problemas, relacionar um conteúdo com outro ou com uma situação vivenciada no cotidiano, ler e interpretar textos e problemas matemáticos, bem como produzi-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Josias. *Educação Matemática e exclusão social*. Brasília: Ed. Plano, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF.

FRANCHI, Anna / SILVA, Benedito Antônio da / FREITAS, José Luiz Magalhães de / PAIS, Luiz Carlos / MARANHÃO, Maria Cristina S. de A. / DAMM, Regina Flemming / IGLIORI, Sonia Barbosa Camarga / MACHADO, Silvia Dias Alcântara. *Educação Matemática: Uma introdução*. São Paulo: Cortez, 2002.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária e SEE/Paraná. *Ensinar e aprender: Reflexão e criação (3 volumes)*. SEE/Paraná: 1998.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária e SEE/SP. *Ensinar e aprender: construindo uma proposta. (4 volumes)*. SEE/SP: 2001.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Oficinas de matemática e de leitura e escrita*. Escola comprometida com a qualidade, 3ª edição. Summus, editorial 2002.

RABELO, Edmar Henrique. *Textos matemáticos – produção, interpretação e resoluções de problemas*, 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, J. B. P. F. *As propostas curriculares de matemática*. In: Elba Siqueira de Sá Barreto. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 1ª ed. Campinas: Autores Associados/ Fundação Carlos Chagas, 1998, v. , p. 91-126.



GOIÂNIA, 2006



SEE
SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

