Proposta Curricular
de Santa Catarina

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental e Ensino Médio

(Disciplinas Curriculares)

1998

COORDENAÇÃO GERAL
PAULO HENTZ
ZÉLIA ALMIRA SARDÁ

CONSULTORIA GERAL
MARIA MARTA FURLANETTO
CÁSSIA FERRI

EQUIPE DE APOIO
SARITA BOTELHO
MARIA DAS DORES PEREIRA
MARIA AMÁLIA AMARAL

Fixa catalográfica
Biblioteca da SED/COGEN/DIEF

Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.
Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. - - Florianópolis: COGEN, 1998.

244 p.

CDU 37: 373. 3 : 373. 5 (816.4)

Catálago Sistemático
Proposta Curricular 37 (816.4)
Educação Infantil, Ensino Fundamental 373.3
Ensino Médio 373.5

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
COORDENADORIA GERAL DE ENSINO

GOVERNADOR DO ESTADO
Dr. Paulo Afonso Evangelista Vieira

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO
José Augusto Hülse

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Prof. João Batista Matos

SECRETÁRIO ADJUNTO
Pedro Ludgero Averbeck

COORDENADOR GERAL DE ENSINO
Paulo Hentz

DIRETORA DE ENSINO FUNDAMENTAL
Zélia Almira Sardá

DIRETOR DE ENSINO MÉDIO
Pedro de Souza

DIRETORA DE ENSINO SUPLETIVO
Elizabete Duarte Borges Paixão

DIRETORA DE AÇÕES INTEGRADAS
Hilda Soares Bicca

DIRETORA DE TECNOLOGIA E INFORMAÇÃO
Carmem Rejane Cella

GERENTE DE FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO
Ana Elba Amarante de Castro

PREFÁCIO

O esforço para garantir a todos uma educação de qualidade nos levou, desde 1995, a empreender ações que sempre procuraram garantir o maior benefício ao maior número de pessoas possível.

A ampliação e a reforma de espaços escolares, a construção de espaços esportivos, a parceria com o Ministério da Educação para garantir a infra-estrutura tecnológica nas escolas que permita o recurso da educação a distância, a introdução da informática educativa, a informatização das secretarias das escolas, a descentralização do orçamento, um amplo programa de formação e capacitação de professores são alguns exemplos de programas e projetos que norteiam nossa ação política de condução da rede pública de ensino de Santa Catarina numa perspectiva da socialização do conhecimento.

Consciente da necessidade de atualizar e aprofundar a Proposta Curricular do Estado, constituímos o Grupo Multidisciplinar, para o qual foram selecionados educadores de comprovada formação e destacada ação pedagógica. Confiamos a esse grupo a importante atribuição de incorporar à referida proposta o que há de mais atual nas discussões pedagógicas que considerem a possibilidade de todos aprenderem, pois não nos interessava que fossem acrescidas contribuições que acenassem para a possibilidade de formar poucos gênios ao lado de multidões de analfabetos.

Esta versão da Proposta Curricular de Santa Catarina é o resultado de mais de dois anos de trabalho do Grupo Multidiscipinar, que se valeu do auxílio de consultores buscados em Universidades e dos professores da rede estadual de ensino, uma vez que houve uma versão preliminar desta proposta que foi editada e distribuída a todas as escolas estaduais de Santa Catarina, com o intuito de ser lida, discutida e criticada pelos educadores catarinenses. Da incorporação dessas discussões e críticas é que resultou este trabalho, que com certeza servirá como contribuição para melhorar o ensino para todas as crianças e jovens catarinenses, pois é da nossa convicção que todos podem aprender e que a escola é um recurso social fundamental para que isto aconteça.

JOÃO BATISTA MATOS
Secretário de Estado da Educação e do Desporto

PREFÁCIO....7
SUMÁRIO....9
INTRODUÇÃO....11
EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR....15
EDUCAÇÃO INFANTIL....19
ALFABETIZAÇÃO: APROPRIAÇÃO DE MUITAS VOZES....34
LITERATURA....42
LÍNGUA PORTUGUESA....55
LÍNGUA ESTRANGEIRA: A MULTIPLICIDADE DE VOZES....92
MATEMÁTICA....105
CIÊNCIAS....116
A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA NO ENSINO MÉDIO....140
FÍSICA....142
BIOLOGIA....148
QUÍMICA....153
O ENSINO DE CIÊNCIAS E O LIVRO DIDÁTICO....157
HISTÓRIA....160
GEOGRAFIA....174
ARTE....191

INTRODUÇÃO

Desde o século XVI, com a colonização portuguesa no Brasil, a educação iniciou sua existência ligada a dois eixos: a cultura portuguesa e os princípios da Companhia de Jesus. Assim, traços fundamentais que o Brasil herdou diretamente de Portugal foram de um lado uma fuga das contribuições do Renascimento (devido ao caráter católico da nação portuguesa) e, por outro, uma grande valorização da assim chamada cultura erudita (que teve como resultado a ênfase na formação de bacharéis e homens de letras).

Os períodos em que o Brasil foi Colônia de Portugal (1500-1808), sede do Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarves (1808-1822) e Império (1822-1889) não foram marcados por nenhuma significativa mudança na educação, ressalvando-se o período de 13 anos que sucedeu a expulsão dos Jesuítas de território português por ordem do Marquês de Pombal (1759) em que, no lugar de uma reforma do ensino ligada aos princípios iluministas, em oposição aos princípios da igreja católica (o que acontecera nos outros estados nacionais europeus que constituiam governos com influência do Iluminismo), não houve educação nenhuma.

Com a imigração européia não portuguesa, que teve o mais marcante afluxo no século XIX, outros modelos educacionais foram introduzidos no país, à margem do Estado. Como a oferta do ensino, até então, era restrita a partes do meio urbano, e como esses novos imigrantes traziam já incorporada a necessidade de escola como tradição de seus países, mesmo nas localidades rurais donde muitos vieram, criaram esses suas próprias escolas, trazendo consigo professores (ou improvisando-os) que ensinassem a língua e a cultura de origem.

A partir do período republicano (1889-...) passaram a se suceder reformas na educação brasileira que, apesar de procurarem modificar em profundidade os princípios sobre os quais se assentava essa educação, não lograram total êxito até nossos dias. No início da República (1891), a primeira grande reforma da educação no que diz respeito a princípios procurou substituir o caráter apenas erudito da educação brasileira por um caráter científico. Com forte influência positivista, essa reforma procurou introduzir o ensino das ciências, com primazia sobre a literatura, desde os primeiros anos da escolarização, bem como criar institutos científicos para o fomento da pesquisa científica no país. Dessas duas iniciativas, prevaleceu a ciência apenas nos institutos científicos, sem vingar de pronto nas escolas, cuja tradição jesuítica não foi tão logo quebrada.

No período do Estado Novo (período ditatorial compreendido entre 1937 e 1945), consideramos importante ressaltar alguns aspectos. A nacionalização do ensino, que consistiu na destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes, e a instituição da obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa; a ampliação da oferta educacional também nas zonas rurais, para fazer frente às escolas dos imigrantes e ao crescente êxodo rural, que era superior ao afluxo populacional que as cidades comportavam com possibilidade de empregar; a introdução de uma dualidade no ensino, com a criação de escolas profissionalizantes para a classe trabalhadora, ao lado das escolas preparatórias ao ensino superior; a introdução dos princípios da assim chamada escola nova, nesse período, contribuiram para a expansão da oferta educacional, para a mudança de um ensino baseado na memorização de conhecimentos em um ensino baseado na interrelação pessoal, na valorização do aluno enquanto indivíduo e no enfraquecimento do conteúdo curricular.

Um outro período ditatorial, comandado por governos militares (1964-1985), que fizeram parte de um movimento de militarização dos governos latino-americanos, para garantir no continente os interesses políticos e econômicos das economias capitalistas desenvolvidas do Norte, marcou a educação com a introdução do tecnicismo, entendido aqui como um movimento que coloca as técnicas educacionais acima dos conteúdos curriculares, a compulsória profissionalização do ensino médio e um patrulhamento ideológico feroz sobre a educação (assim como sobre a sociedade toda), que só permitia o ensino dentro dos princípios aprovados pelo governo e pelos grupos econômicos aos quais o mesmo servia.

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida.

Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade.

O pensamento histórico-cultural na educação, nessa época, no Brasil, entrou pelos textos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes. É importante registrar, portanto, que o pensar a educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses.

Esse pensamento, num espaço muito curto de tempo, passou da clandestinidade a uma legitimidade institucional. As eleições para governos estaduais realizadas em 1986 deram, nos estados-membros, uma vitória massiva a grupos políticos com perfil de centro-esquerda. Isso possibilitou o acesso a cargos governamentais, em grande parte dos estados brasileiros, de professores que eram partícipes das discussões educacionais a partir do pensamento histórico-cultural. O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que na maior parte do país se trabalhassem novas propostas curriculares, com apoio oficial, no período entre 1987 e 1991.

Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico.

Nesta segunda edição, procura-se aprofundar e rever a proposta curricular do Estado, a partir da versão sistematizada em início de 1991, incorporando as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, e fazendo um esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira edição. Cumpre aqui ressaltar a realização do Congresso Internacional de Educação, em dezembro de 1996, através do qual foram trazidos ao estado discussões muito atuais sobre a pedagogia histórico-cultural que estão sendo realizadas na Alemanha, nos Estados Unidos, na Espanha, na Argentina e no Brasil.

Esta edição é resultado do trabalho do Grupo Multidisciplinar, da contribuição de professores de todas as regiões do Estado e do auxílio de consultores buscados em Universidades de diversas partes do país, durante mais de dois anos.

O Grupo Multidisciplinar, que trabalhou mais diretamente na sistematização dos textos que compõem esta edição, teve sua formação iniciada em 1995, a partir de um edital divulgado em todo o Estado, para inscrição de candidatos à composição do grupo. A seleção se deu a partir de critérios de formação acadêmica (pós-graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização), conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular e apresentação de Projeto de Trabalho vinculado teórica e praticamente a essa proposta. Selecionado o grupo, foi formalmente constituído por Portaria do Senhor Secretário de Estado da Educação e do Desporto[1], e foi liberado de metade de sua carga horária, para dedicar-se ao Projeto de Revisão e Aprofundamento da Proposta Curricular, cuja culminância se dá com a publicação desta edição.

A participação dos professores de todas as regiões do Estado se deu por um amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar desta edição, impressa e distribuída para todas as escolas estaduais de Santa Catarina, em dois âmbitos privilegiados: em todo o processo de capacitação de professores no decorrer de 1997, os textos foram exaustivamente analisados e criticados; além disso, as escolas foram convidadas a fazerem estudos por área do conhecimento, desses mesmos textos. Esse processo resultou em relatórios de todos os cursos de capacitação e de todas as regiões do estado, que contemplaram as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente pelo Grupo Multidisciplinar.

[1] As Portarias de constituição do Grupo Multidisciplinar foram: P/2122/SED, de 28.03.96 (DOE 15.405); P/2109/SED, de 28.03.96 (DOE 15.405); P/2595/SED, de 09.04.97 (DOE 15.652); P/2596/SED, de 09.04.97 (DOE 15.652); P/5242/SED, de 10.06.97 (DOE 15.691) e P/5264/SED, de 10.06.97 (DOE 15.691)

Em termos de amplitude, a presente publicação reúne, em volumes separados, textos referentes às disciplinas curriculares, aos conteúdos de abrangência multidisciplinar e ao curso de Magistério. Dessa forma, esta edição torna possível levar aos educadores, em cada escola de Santa Catarina, uma contribuição para a discussão daqueles conteúdos que fazem parte da responsabilidade de todos os professores, mas que não fazem parte da especificidade das disciplinas com as quais trabalham.

A exemplo da primeira edição, a presente não se constitui num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas das disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta. O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Aos professores, portanto, interessa o todo desta proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho.

Um esforço intelectual, porém, de compreender os fundamentos teórico-práticos que esta proposta traz em termos de compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem, sem dúvida, é compensado com resultados melhores na ação pedagógica de todos e de cada um.

EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR

*Paulo Hentz**

Qualquer proposta curricular fundamenta-se, explícita ou implicitamente, em alguns eixos fundamentais. É impensável uma propostra curricular que se dê no espontaneísmo, sem que haja um norte a partir do qual a mesma se fundamente. Entendemos como eixos fundamentais uma concepção de homem e uma concepção de aprendizagem.

Pela primeira, decide-se que homem se quer formar, para construir qual modelo de sociedade. Consequentemente, escolhe-se o que ensinar; pela segunda (que não está descolada da concepção de homem), escolhe-se a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento.

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é entendido como social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares. Ilustrativo dessa concepção é a afirmação de que

> *os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas a gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos* (MARX, 1978).

Em termos de conhecimento produzido no decorrer do tempo, esta proposta curricular parte do pressuposto de que o mesmo é um patrimônio coletivo, e por isso deve ser socializado. Essa afirmação, mesmo que à primeira vista pareça simples, implica numa série de desdobramentos. Alguns deles:

Falar-se em socialização do conhecimento implica em garanti-lo a todos. Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos.

Um indicativo da preocupação desta proposta curricular com a radicalidade do significado da socialização do conhecimento é a abordagem do **Serviço de Apoio Pedagógico** e da **Educação Especial**, uma vez que o corpo conceitual que lhe dá sustentação não consegue admitir que não se trate da educação escolar das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.

Falar em socialização do conhecimento das ciências e das artes implica também em encarar a relação desse conhecimento com outros saberes, tais como o do cotidiano e o religioso. Não se trata de negar a existência, nem a importância desses saberes, nem de considerar que o aluno chega à escola sem saber nenhum. Nas diferentes áreas do conhecimento, as crianças e os jovens já trazem conceitos elaborados a partir das relações que estabelecem em seu meio extra-escolar, que não podem ser ignorados pela escola. Trata-se de lidar com esses saberes como ponto de partida e provocar o diálogo constante deles com o conhecimento das ciências e das artes, garantindo a apropriação desse conhecimento e da maneira científica de pensar.

Com o conhecimento das ciências e das artes, as gerações mais jovens se apropriam de conhecimentos mais complexos e socialmente mais legítimos, uma vez que, a partir do Renascimento (Séc. XVI), o conhecimento que se pôs como dominante na Europa e em todo o mundo então tido como civilizado foi o científico, em substituição ao teológico, cuja legitimidade social reinou absoluta durante toda a Idade Média. É importante notar que a mudança de eixo do conhecimento, da teologia para ciência, não fora um

acontecimento isolado. Foi decorrência de um conjunto de fatores de ordem econômica e política, ligado à ascensão econômica e política da burguesia e da conseqüente diminuição do poder político da Igreja. Em outras palavras, o clero governava pela teologia, ao passo que, na sociedade burguesa se passou a governar pela ciência.

Há, portanto, uma relação do conhecimento considerado mais legítimo em cada tempo, com o poder. Assim, quanto mais esse conhecimento estiver concentrado nas mãos de poucos, maior é a possibilidade de esses poucos controlarem pacificamente a maioria; quanto mais, porém, esse conhecimento for socializado, maior a possibilidade de conquista ou do controle do poder pela maioria. Gramsci (1989)[2] chama atenção para a necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante da sociedade para se tornarem também governantes. O NOME DA ROSA, de Umberto Eco, serve como ilustração da relação direta entre o conhecimento mais legítimo de uma época com o poder (o conhecimento mais complexo, mesmo da teologia, era escondido também de muitos de dentro da hierarquia da Igreja, para que poucos pudessem mandar mais facilmente em todos).

A socialização é sempre socialização de riqueza. À escola não é possível promover a socialização da riqueza material. A socialização da riqueza intelectual – apanágio da escola – no entanto, é um dos caminhos para a socialização da riqueza material. Isto não significa, porém, que basta ter a riqueza intelectual, que a material vem por acréscimo. Significa, por outro lado, que a apropriação da riqueza intelectual abre caminhos para a ação política das camadas populares, capacitando-as para criarem alternativas sociais de maior distribuição da riqueza material.

É importante frisar, ainda, sobre este assunto: socializar o conhecimento das ciências e das artes implica também em oportunizar uma maneira científica de pensar. Apenas oportunizar a informação científica, de forma dogmática, acrescenta muito pouco ao preparo intelectual dos alunos, uma vez que as informações científicas, diante da dinamicidade da ciência, tornam-se rapidamente obsoletas. O que não se obsoletiza é a maneira de pensar que permita a autonomia de cada um na compreensão do conhecimento e das informações, na busca e na elaboração de novas informações e de novos conhecimentos, uma vez que a elaboração de novos conhecimentos se dá sempre a partir dos conhecimentos que alguém já tem internalizados.

A socialização do conhecimento na perspectiva do universal implica em não se prender a conhecimentos localizados, nem à abordagem localizada do conhecimento. Isto, no entanto, não significa uma postura de desprezo para com a realidade proximal dos alunos, apenas na necessidade de ir para além dela, oportunizando ao aluno o entendimento de que o conhecimento tem características universais. Explicitando melhor: trabalhar com o conhecimento numa perspectiva universal significa saber lidar com a realidade proximal dos alunos, provocando o diálogo dessa realidade com conhecimentos que a expliquem, mas expliquem ao mesmo tempo o mundo. Exemplificando: a história da vida individual de cada aluno pode adquirir um caráter universal, se for compreendida a carga da história universal que determina essa história individual.

Em termos de concepções de aprendizagem, pode-se afirmar que, desde a antigüidade, duas concepções básicas convivem e, em diferentes momentos, cada uma delas ganha relevo, em detrimento da outra, que é minimizada. Há diferentes referências a essas concepções. Atualmente, é mais usual chamá-las de inatismo (gestaltismo) e empirismo (behaviorismo, ambientalismo). A primeira delas, com raízes na Grécia antiga, entende que todo o conhecimento tem sua origem em estruturas mentais inatas. Nesta concepção, o conhecimento é anterior à experiência. Na relação sujeito/objeto, não há influência do objeto, uma vez que o mesmo é "parido" pelo sujeito. A segunda, com origem igualmente na antiguidade grega, entende que todo o conhecimento é transmitido, de modo que o sujeito recebe o objeto do conhecimento sem agir sobre ele.

No que diz respeito a este assunto, a Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção **histórico-cultural** de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista. Esta é uma concepção relativamente jovem, embora traga também uma carga conceitual que a liga a diferentes momentos da tradição filosófica, desde a antiguidade.

---

[2] GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. ª ed. – Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1989, 244 p.

Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções.

Portanto, a partir deste ponto de vista, há diferença na formação do que se chama normalmente de inteligência, entre uma criança que vive em um meio social intelectualmente rico e outra que vive em um meio social intelectualmente pobre. Ser mais ou menos capaz de acompanhar as atividades escolares deixa de ser visto como uma determinação da natureza, e passa a ser visto como uma determinação social.

Nesta perspectiva a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto), se relacionam através da interação do social. Não há, portanto, uma relação direta do conhecimento (como algo abstrato) com a criança. Isto equivale a afirmar que o conhecimento não existe sozinho. Existe sempre impregnado em algo humano (ou um ser humano ou uma criatura humana, como o livro, um aparelho, o meio social). Na educação escolar, o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento.

A ação educativa que permite aos alunos dar saltos na aprendizagem e no desenvolvimento, é a ação sobre o que o aluno consegue fazer com a ajuda do outro, para que consiga fazê-lo sozinho. Utilizar o tempo que o aluno está na escola para exercitar com ele aquilo que ele já sabe, sem desafiá-lo a algo novo, equivale a fazê-lo perder tempo, uma vez que a repetição do mesmo nada acrescenta ao conhecimento já apropriado ou elaborado até aquele momento. Tentar forçar o aluno a trabalhar questões com as quais não tenha nenhuma familiaridade, além de causar a rejeição por sua parte, traz a dificuldade inerente a trabalhar com algo totalmente estranho.

No âmbito desta concepção de aprendizagem, o processo pedagógico passa a ter um sentido ético mais marcado do que em muitas outras concepções. As concepções que permitiam a classificação das crianças e dos jovens em capazes e incapazes de aprender podiam muitas vezes levar a escola a remeter à natureza a responsabilidade pelo fracasso escolar. A concepção histórico-cultural, ao contrário, à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. De todos os alunos.

**Coordenador Geral de Ensino e coordenador do Grupo Multidisciplinar.*

BIBLIOGRAFIA

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1989.

MARX, Karl. *O dezoito brumário de Luiz Bonaparte*. In: Os Pensadores. São Paulo. Abril, 1974.

SANTA CATARINA.*PROPOSTA CURRICULAR: Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos*. Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Ensino, 1991.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO INFANTIL

APRESENTAÇÃO

Em 1996 ao iniciarmos o trabalho do grupo de educação infantil, na equipe multidisciplinar da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, tínhamos como objetivo efetivar um espaço da educação de crianças menores de sete anos, enquanto atendimento realizado na rede pública estadual de educação, através de um documento que subsidiasse esta etapa da Educação Básica.

Embora a Proposta Curricular (1991) tenha abordado o tema através do documento intitulado "pré–escolar", houve a necessidade de ampliá-lo, contextualizando-o neste momento histórico com novas contribuições; o atual documento aborda a Educação Infantil (para crianças de 0 a 6 anos) trabalhando com as questões teórico-práticas necessárias à efetivação.

A proposta sistematizada neste documento procura aprofundar a educação realizada através das classes de pré-escola, que atendem crianças de 4 a 6 anos em regime de quatro horas diárias; e dos centros de educação infantil, que recebem crianças a partir de 3 meses até 6 anos de idade, através de atendimento em período integral.

Durante estes últimos anos foram proporcionados momentos de trabalho com estes educadores, principalmente através de cursos e assessoramento pedagógico, por meio dos quais procuramos realizar debates, reflexões e estudos de aprofundamento sobre a área. O documento que ora apresentamos constitui-se na "síntese possível" de ser realizada dos estudos e pesquisas do grupo e destes momentos em que estivemos dialogando com os educadores.

Chegar a esta versão não foi um processo tranqüilo e com certeza o texto não reflete toda a riqueza das discussões e do trabalho realizado. Neste sentido é que propomos que ele seja compreendido não como uma proposta pronta e acabada, mas como o registro que objetiva pontuar os fundamentos para a educação infantil, os pressupostos teórico – metodológicos do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos e dimensionar a ação pedagógica de seus educadores, tendo como princípio a formação da criança enquanto sujeito histórico – social.

FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

O entendimento da concepção de infância suscita alguns questionamentos que se colocam nesta reflexão:

- Como se produz concretamente (do ponto de vista da história) o conceito de infância?
- Quais as relações sociais e históricas que constituíram e constituem a identidade da criança?

Estas questões indicam o caráter histórico do fenômeno que queremos abordar, o qual inclui a superação de uma concepção de mundo fundamentada no pressuposto estático, linear e harmônico de que a criança é sempre a mesma em qualquer tempo e espaço.

Trabalhar a concepção de infância em uma perspectiva histórica demanda compreendê-la como fruto das relações sociais de produção que engendram as diversas formas de ver a criança e produzem a consciência da particularidade infantil. Neste sentido, a concepção de infância varia de acordo com a cultura onde ela é concebida.

Para entendermos o caráter histórico da construção do conceito de infância vamos nos reportar ao estudo minucioso da iconografia da Idade Média e início da Moderna, que nos remete para a compreensão do que hoje chamamos de sentimento da infância. Ariès (1981) demonstra que a concepção de desenvolvimento humano na Idade Média está relacionada com a ação que os humanos exerciam na sociedade. Os diferentes

períodos vividos pelos indivíduos correspondiam não apenas à sua formação biológica (fato que tinha pouca expressão), mas também estavam relacionados às suas funções sociais.

A partir do século XVI, ao contrário do que valia para a civilização medieval, começa a se estabelecer a diferença entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. No século XVII, mudanças consideráveis vêm contribuir de forma definitiva e imperativa para a concepção de infância atual. Definiu-se um novo lugar para a criança e para a família, fruto das novas relações sociais que se estabeleciam pela então sociedade capitalista.

É no contexto da sociedade burguesa que o homem é destituído de seus instrumentos de produção, passando a ter como forma de sobrevivência apenas a sua força de trabalho. A organização desse processo exigiu aumento de produção, incluindo a atuação da mulher e da criança no mercado de trabalho, essencialmente na fábrica.

Novas necessidades são estabelecidas para a família da classe trabalhadora, quanto à tutela das crianças ainda não envolvidas com o trabalho. Dificuldade que será resolvida por instituições já existentes desde a Idade Média, conhecidas por asilos, caracterizadas por esta função de guarda e voltadas para suprir as necessidades básicas das crianças órfãs, abandonadas, pobres, das quais passam a fazer parte, também, os filhos das famílias trabalhadoras.

Ao mesmo tempo em que a criança da família trabalhadora é envolvida na produção econômica, filósofos e educadores do final da Idade Média e início da Idade Moderna trazem novas contribuições ao que naquele momento se compreendia por infância. Estes estudiosos fundamentaram-se nas características da "natureza infantil", que atribuía à criança aspectos de dualidade, ou seja, se por um lado a criança era dotada de capacidades **inatas**, de potencialidades **naturais**, de outro era ser **incompleto** e **imaturo**: precisaria ser modelado, ensinado e educado.

Em função disto, a criança deixa de conviver com os adultos e passa a ser mantida à distância, separada deles, num processo de enclausuramento denominado escola. Tal fato vai caracterizar fortemente o século XVIII, evidenciando, desta forma, a existência de um mundo próprio e autônomo da infância.

Desta maneira, as instituições que faziam a guarda das crianças em asilos passam a receber a influência desse pensamento educacional. A educação das crianças pobres, órfãs e filhos de trabalhadores começa a adotar os princípios de **corrigir**, **compensar** e **recuperar** sua condição de marginalidade social.

Em meados do século XIX a educação compensatória é considerada como solução para a privação cultural. Kramer (1992) assinala que este pensamento tem origem nas contribuições de Pestalozzi e Froebel, e num momento posterior é complementado por Montessori e McMillan, entre outros. A educação era vista como modo de superação da condição social de **carência** e **deficiência**, o que posteriormente veio caracterizar as propostas pedagógicas para a pré-escola.

> *A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura*.(Kramer, 1992, p. 19)

O conceito de infância foi construído a partir das relações sociais estabelecidas e não em função de uma **essência** ou **natureza** da criança. Porém, tanto o pensamento pedagógico de caráter tradicional quanto o da Pedagogia Nova desvinculam a idéia de infância dos fatores econômicos e sociais, concebendo a educação como um fenômeno metafísico, respaldada pela teoria evolucionista.

No Brasil, o processo de desenvolvimento e urbanização vivido desde o final do século XIX caracterizou-se pela crescente industrialização, favorecendo a reprodução das condições sociais de miséria e pobreza. As propostas que vão ter importância nas políticas educacionais adotadas fundamentaram-se em programas de educação compensatória, baseados na teoria da privação cultural. As dificuldades de aprendizagem são localizadas na criança ou em sua família encobrindo, mascarando e desconsiderando as diferenças sociais.

Segundo Kuhlmann Junior (1991), a história das instituições pré-escolares, creches, asilos e jardins de infância no Brasil não ocorreram apenas como uma sucessão de fatos em diferentes tempos: constituíram-se tendo como influência os diferentes momentos históricos vividos no país e a concepção assistencialista

da infância, traduzida em propostas de educação. Neste sentido, as propostas para a criança de 0 a 3 anos, antes de 1930, apresentam três características básicas: a preocupação com os índices de mortalidade infantil, legislações abordando a criança abandonada e a religiosa voltada para o atendimento dos filhos de trabalhadoras domésticas como também para as criança advindas da roda dos expostos.

As creches e os asilos eram mantidos através do serviço de filantropia: senhoras da sociedade acolhiam as crianças para as mães poderem trabalhar. Também a igreja dá a sua contribuição neste período. Recebia as crianças e realizava uma ação de doutrina de acordo com seus interesses evangélicos, para que não ficassem abandonadas pelas ruas. A criança pobre era considerada um problema que deveria ser resolvido; em função disso, foram definidos parâmetros na legislação trabalhista, visando a um atendimento institucional.

Para Kulmann Junior (1991)a concepção de "assistência científica" era o Estado sem obrigações, assumindo a função de supervisionar e subsidiar as entidades, propondo um método para a escolha das instituições que fariam o atendimento à população pobre; caracterizando a população que seria assistida, atribuindo-lhe um papel educativo, a fim de evitar o conflito entre as classes sociais.

As instituições pré-escolares assistencialistas seguiam a proposta educacional que vinha ao encontro das diretrizes da assistência científica (praticada nas creches e asilos) tendo também como finalidade a submissão das famílias e das crianças das classes populares. A educação, nesta perspectiva, tinha uma prática intencional que visava ao atendimento da criança para sua adaptação na sociedade: era-lhe permitido desenvolver suas aptidões e ela era conduzida à entrada no ensino formal e à escolha de um ofício.

Nesta mesma época, voltada para o atendimento das elites, no setor privado, desenvolveu-se a educação pré-escolar no Rio de Janeiro. E jardim de infância em São Paulo, em escola pública para atender esta clientela.

É na década de oitenta, mais precisamente com a Constituição Federal de l 988, que se estabelece um caráter diferenciado para a compreensão da infância, impondo-lhe uma dimensão de cidadania. A educação da criança de 0 a 6 anos, seja em creches ou pré- escolas, está vinculada necessariamente ao atendimento do cidadão-criança; a criança passa ser entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento.

Neste sentido, o trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil vincula-se às peculiaridades do desenvolvimento humano específico desta faixa etária, na perspectiva de garantir os direitos fundamentais da criança, ou seja, direito à educação, saúde e assistência, para uma parcela da população que historicamente foi negligenciada.

> *Esta concepção de infância contrapõe-se à idéia ainda muito presente no senso comum de que a criança é uma espécie de brinquedo interessante, ou um ser incompleto que deve ser preparado para se tornar adulto. Ora, nem o adulto, nem o mundo da sociedade, da natureza ou da cultura são completos, sendo e estando em permanente vir a ser. A criança, nesta nova ótica, é vista como parte desta totalidade, que determina e é determinada por esta. Um ser humano em processo de humanização permanente, um cidadão com lugar definido na sociedade, um sujeito cognoscente desde que nasce.* (Machado, 1992, p. 62)

É preciso, portanto, conhecer a criança com quem trabalhamos, entendendo-a como um ser social e histórico que apresenta diferenças de procedência sócio-econômico-cultural, familiar, racial, de gênero, de faixa etária, entre outras, que necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas nas instituições de educação infantil.

Neste contexto, a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, seja feita em creche e pré-escola [3] está vinculada ao atendimento do cidadão-criança. Cabe, portanto, às instituições que trabalham com as crianças menores de sete anos de idade um redimensionamento de suas funções visando a superação tanto de assistência-científica, quanto de seu caráter compensatório e de preparação para o ensino formal, ainda presentes no cenário nacional.

A tarefa é então responder à seguinte pergunta: qual é a finalidade que a Educação Infantil deve assumir no atual momento histórico?

[3] De acordo com o MEC (1994) as instituições que oferecem a Educação Infantil, integrantes do sistema de ensino, são as creches e pré-escolas.

FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vários são os fatores sócio – culturais que permitem a compreensão da atual conjuntura em que estão inseridas as instituições educativas que devem atender as crianças de 0 a 6 anos. Vale destacar alguns deles: nas duas últimas décadas foram inúmeras as modificações sócio – demográficas ocorridas em nossa sociedade em geral, e nas famílias em especial; houve um avanço na produção de conhecimentos científicos nas mais diferentes áreas – lingüística, história, sociologia, antropologia, psicologia – a respeito das especificidades das crianças nesta faixa etária; os movimentos da cidadania conquistaram direitos sociais e houve um avanço significativo no âmbito da lei em relação ao dever do poder público para com a educação da criança de 0 a 6 anos.

Em relação a este último aspecto é preciso destacar a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a proposta de Política de Educação Infantil elaborada pela COEDI/MEC e, por último, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n°9.394), de 20 de dezembro de 1.996, como os fundamentos legais que explicitam que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (artigo 29).

Em função das particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos e do atual contexto social uma nova concepção de educação para esta faixa etária está sendo consolidada. O que impõe um redimensionamento sócio – político das instituições de educação infantil (creche e pré-escola), sendo imprescindível uma perspectiva educacional – pedagógica adequada às especificidade da criança de 0 a 6 anos, diferenciando-se do modelo adotado pela escola de ensino fundamental.

Neste sentido, de acordo com Maria Lúcia Machado(1993) é preciso entender as instituições de educação infantil inseridas em um projeto educacional – pedagógico[4] que busque um referencial teórico permitindo a identificação de um modelo específico, próprio a esta faixa etária; que evidencie um compromisso com uma prática na qual leve à ampliação dos conhecimentos sobre a natureza, a cultura, sociedade e o processo que o grupo de crianças/adultos vivencia.

Para tanto, a compreensão das práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil requer que os princípios norteadores sejam apropriados pelos educadores, no sentido de:

. Promover o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança;

. Promover a apropriação do conhecimento científico e dos bens culturais produzidos pela humanidade, através de currículo trabalhado de forma interdisciplinar;

. Desvelar as desigualdades sociais, trabalhando com a criança os conflitos existentes, na busca de transformações alicerçadas em um novo relacionamento ético, político e afetivo.

Para desenvolver um trabalho educacional–pedagógico na perspectiva indicada nesta proposta é preciso entender que a educação é uma prática social que precisa da contribuição das outras áreas do conhecimento fundamentando o seu trabalho, de forma interdisciplinar. Neste sentido é que recorremos à fundamentação histórico-social, uma vez que oferece alguns elementos necessários para efetivação de uma prática adequada às particularidades das crianças de 0 a 6 anos. Seus expoentes teóricos mais conhecidos são Lev Semiónovich Vygotsky e Henri Wallon.

A TEORIA QUE FUNDAMENTA A PRÁTICA: PRESSUPOSTOS

A concepção histórico-social do desenvolvimento humano permite compreender os processos de interação existentes entre pensamento e atividade humana.

Estudos de fundamental contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil foram realizados por Lev Semiónovich Vygotsky (1898-1934) e Henri Wallon (1879-1962). Ambos se dedicaram a pesquisar a construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada neste processo, que é dialético e histórico.

[4] O termo Educacional- pedagógio esta sendo utilizado no sentido atribuído por Machado (1993) para quem o uso deste termo tem a finalidade de indicar uma intencionalidade e sistematização permanente do adulto que atua com a criança menor de sete anos.

Vygotsky e Wallon construíram suas teorias sobre o desenvolvimento infantil partindo da mesma concepção de ser humano e de realidade. Ambos conceberam o sujeito a partir do materialismo histórico e dialético, entendendo que sua relação com a realidade se dá através de mediações que permitem que ele seja transformado pela natureza, que por sua vez é transformada por ele. Assim, a mediação se processa através da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. A diferença entre os dois consiste no que é considerada a principal mediação nesta relação: para Vygotsky é a linguagem, enquanto que para Wallon, é a emoção, considerada por ele uma linguagem anterior à própria linguagem, a primeira forma de comunicação (Vieira, 1996).

Ambos utilizam no estudo da criança a abordagem concreta e multidimensional (Tran-Thong, 1981), que, frente ao seu objeto de estudo, compreende-o a partir das contradições e relações que a realidade concreta evidencia, sem dicotomizar sua totalidade, analisando os seus múltiplos determinantes. A criança não é só fruto do meio ou resultado de seus gens. Para não cairmos no reducionismo, não podemos separar a criança e sua atividade das suas condições de existência e de sua maturação funcional, integrando corpo e mente, condições internas e externas, aspectos genéticos e sócio-culturais.

Esta abordagem trabalha com a noção de estágio enquanto realidade psicológica, articulada com a noção de desenvolvimento individual construído a partir das interações sociais, visando o conhecimento objetivo da criança. As interações são ações partilhadas que pressupõem a troca entre parceiros com diferentes apropriações. Exige mobilização por parte dos sujeitos, no sentido de agir significativamente, preenchendo lacunas, explicitando contradições.

Não é possível dissociar o biológico do social, pois desde o nascimento a criança está em relação, sendo a partir do outro que suas primeiras atitudes tomarão forma e significado. Para Wallon (1981) o ser humano é biologicamente social.

Wallon e Vygotsky concordam que o sujeito é determinado pelo organismo e pelo social que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, a partir da apropriação ativa das significações histórico-culturais. Ambos rompem com a tradição dicotômica da psicologia inatista ou empirista e superam as limitações com que eram tratados os fenômenos psicológicos: simplismo, reducionismo fisiológico e incapacidade em descrever adequadamente a consciência humana (Vieira, 1993).

Diferentemente de Vygotsky, Wallon (1981) elaborou um sistema de estágios, no qual cada um se caracteriza por uma atividade predominante. Os estágios, inscritos na concepção do materialismo histórico, não são sobrepostos, nem se sucedem linearmente. As passagens de um estágio para outro são marcadas por conflitos e oposições. Os estágios não se sucedem com limites nítidos, havendo contradições e complexas interligações: cada um mergulha no passado e se desenvolve no futuro. Cada estágio significa, ao mesmo tempo, um momento de evolução mental e um tipo de comportamento determinado pelas interações sociais.

O autor organizou um sistema que tem início com o período intra-uterino, passando por seis estágios diferentes, denominados: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, do personalismo, categorial e da adolescência. Em todos os estágios podemos identificar a presença de quatro categorias fundamentais, caracterizadas por atividades preponderantes. Cada uma delas se apresenta com maior ou menor intensidade nos diferentes estágios de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para uma melhor compreensão desse processo optamos por não descrever cada um dos estágios acima citados, mas trabalhar a partir das categorias existentes, principalmente no período que se refere às crianças de 0 a 6 anos de idade. A **emoção**, a **imitação e representação**, o **movimento** e o **eu e o outro** (socius) permeiam este processo de desenvolvimento, e serão apresentados articulando-se as contribuições de Wallon e Vygotsky.

CATEGORIAS FUNDAMENTAIS

Emoção – Para Wallon (1981), a emoção é a primeira linguagem da criança, sua primeira forma de sociabilidade, através da qual são significadas as diversas situações (choros, espasmos,...), transformando assim, os atos que eram puramente impulsivos e motores em atos relacionais de comunicação.

Ao articular significados histórico-sociais, mediados pela relação com agentes de cultura (pai, mãe, irmão, etc), a emoção do recém-nascido, de involuntária, inconsciente e regulada pelo tônus, torna-se manifestação psíquica, já havendo elaboração mental. A emoção promove o desenvolvimento da inteligência, que passa a determinar a ação humana.

Tanto para Wallon como para Vygotsky, entre emoção e inteligência existe elaboração recíproca: as conquistas afetivas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa (Dantas, 1992).

Vygotsky (apud Ratner, 1995) salienta o fato de que as emoções e o intelecto se articulam em um sistema dinâmico e significativo, sendo mutuamente dependentes. Por exemplo, uma criança que já domina a linguagem, ao falar em público, gagueja.

Após a aquisição da marcha e da fala a criança começa a romper com o mundo subjetivo no qual estava imersa, quando ainda não distinguia o eu e o outro. Através das atividades de exploração e investigação do mundo dos objetos, apropria-se do mundo objetivo e passa a contar com sua inteligência para se comunicar com o social no qual está inserida (Wallon apud Galvão, 1995).

Para Vygotsky (apud Silvestri e Blanck, 1993), a aquisição da linguagem faz com que haja uma profunda mudança qualitativa nos processos da consciência. Através da mediação da linguagem, as funções mentais passam a ser reguladas por um sistema de signos e não mais pela maturação orgânica, que é responsável pelas funções elementares (sono, respiração, sucção). A linguagem passa a organizar o pensamento e o comportamento da criança, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção concentrada, memória seletiva, pensamento abstrato, vivência emocional e pensamento combinatório).

Vygotsky (1991) exemplifica que na criança, em um primeiro momento a fala acompanha a ação. Ao mesmo tempo em que está brincando de carrinho, por exemplo, ela vai narrando: *... estou indo pela BR e, aqui tem uma curva...* Em um segundo momento a fala se antecipa à ação (regula a ação): *... e tem uma ponte quebrada na frente, vou ter que frear...* E, em um terceiro momento ela se interioriza, transformando-se em fala interior ou pensamento, o qual continua a regular a atividade, ou seja, a criança brinca de carrinho sem ter necessidade de exteriorizar seu pensamento.

No período dos três aos cinco anos (denominado por Wallon de personalismo), ocorre incremento da emoção, objetivando a aquisição da identidade. A criança se expressa em oposição ao outro, dizendo não a tudo e aprende a delimitar o que é ela e o que é o outro, iniciando o uso dos pronomes (eu, meu, teu). Ao mesmo tempo em que deseja diferenciar-se dos demais, percebe a profunda dependência que tem em relação a sua família. Momentos de oposição alternam-se com momentos de sedução, nos quais a criança procura ser aceita e amada.

A relação da criança com seu mundo familiar se diferencia, segundo o lugar que ocupa e o papel que lhe é conferido. Neste período, ela se sente estritamente solidária com sua família e ao mesmo tempo desejosa de autonomia, o que lhe causa repetidos conflitos. Percebe-se que passa a ser extremamente exclusiva, vaidosa e ciumenta.

Imitação e Representação – A imitação se diferencia das reações similares tais como gestos de acompanhamento, de contágio emotivo (mimetismos), caracterizadas pelos primeiros sorrisos, bocejos. Para Wallon (1981), a verdadeira imitação aparece em meados do segundo ano (estágio sensório-motor e projetivo), através das atividades de investigação, caracterizada pela exploração do mundo dos objetos e pela inteligência das situações. A inteligência das situações, também denominada de inteligência prática, refere-se aos momentos em que a criança resolve problemas práticos e imediatos, como por exemplo, apanhar objetos ou utilizar-se de instrumentos para a solução dos mesmos, ou seja, constituem-se em ações exteriorizadas pela criança, através do ato motor. A imitação consiste em interiorização, composta de automatismo, caracterizada pelos gestos e pela invenção, nas quais a criança expressa sua criatividade.

A imitação exige não apenas a discriminação e a seleção dos gestos (modelos que se constituem em automatismos), mas também a invenção, objetivando uma melhor distribuição destes gestos no espaço e no tempo. O que vai provocar a elaboração de gestos necessários será a prática social. A imitação é composta de elementos contraditórios, o automatismo e a invenção, apontando para a necessidade de mediações e sendo relevante a própria emoção (Wallon, 1981).

Para Vygotsky (apud Veer e Valsiner, 1996), a imitação é promotora do desenvolvimento humano, na medida em que a criança pode imitar uma série de ações que se encontram bem além dos limites de suas próprias possibilidades. As crianças têm a capacidade de imitação intelectual consciente, determinando que a aprendizagem evoque e promova seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ao atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o desenvolvimento real,

aquilo que a criança consegue executar sozinha e o desenvolvimento potencial, aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente.

A boa aprendizagem é a que promove o desenvolvimento, atuando sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e fazendo com que o desenvolvimento que hoje é potencial transforme-se em desenvolvimento efetivo (real) amanhã.

Para Vygotsky (1991), a representação não se limita a refletir a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social, dependendo da filogênese (é o desenvolvimento da espécie, no caso do ser humano, desde o homem primitivo até o homem atual) e da ontogênese (é o desenvolvimento do indivíduo, desde seu nascimento até sua morte): da bagagem do saber e da experiência.

A representação é a capacidade de criar uma imagem mental, que será articulada com outras imagens, permitindo o estabelecimento de relações, mesmo na ausência ou frente à inexistência do objeto representado. É através da representação que criamos e promovemos o nosso desenvolvimento enquanto espécie. Exemplo: Júlio Verne e Leonardo da Vinci representaram o avião antes dele existir.

Segundo Wallon (apud Vila, 1986), no desenvolvimento infantil a representação surge da imitação e a supera, pois a representação acontece apenas no plano simbólico, enquanto que a imitação ainda está presa ao plano motor. Por exemplo, a criança identifica-se com o objeto, imaginando ser um automóvel ou um cachorro.

Este processo explica o aparecimento da imitação inteligente, ou seja, a apropriação ativa representada por uma subjetividade (simulacro), também denominada de faz-de-conta. *O simulacro é um ato sem objeto real, embora à imagem dum ato verdadeiro; o ato já não é senão a representação de si mesmo. Mas constitui uma representação.* (Tran-Thong, 1981, p. 198)

A brincadeira do faz-de-conta constitui uma das situações mais comuns em que as crianças trabalham com esta subjetividade. Freqüentemente acontecem situações tais como: utilizar-se de objetos presentes para representar outros que estejam ausentes (pegar uma peça de madeira, dizendo que é o telefone); utilizar-se do espaço físico de acordo com o que está representando (enfileirar cadeiras uma atrás da outra, delimitando o espaço para um ônibus); brincar de diferentes papéis (em alguns momentos é mãe em outros é filha...); representar animais usando o próprio corpo (pula como sapo); atribuir ações a objetos inanimados (brigar com o cachorro porque sujou sua casa e o cachorro é representado por uma lata).

Para vivenciar este processo, a criança faz uso de diferentes meios como sons, gestos, palavras, frases, postura. É através do faz-de-conta que se estabelecem momentos privilegiados de aprendizagem, onde a criança busca significados já experienciados no seu cotidiano. Novos significados que se fazem importantes naquele momento de interação estabelecidos pelas situações imaginárias, pelas regras de convivência e pelos conteúdos temáticos, são apropriados.

Movimento – Para Galvão (1995) são muitas as significações que Wallon atribui ao ato motor. *Além do seu papel na relação com o mundo físico (motricidade de realização), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição.* (Galvão, 1995, p.69). Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas através das emoções. Na criança o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra.

Para Wallon (apud Tran-Thong, 1981), o próprio movimento, pela sua natureza, contém as diferentes direções que poderá tomar a atividade psíquica. Apresenta três formas, que resultam da atividade muscular, sendo importantes nos processos evolutivos da criança:

1-movimento de equilíbrio: passivo e exógeno, sob a dependência de forças exteriores; acontece desde a vida intra-uterina, permitindo a adaptação ao mundo;

2- movimento de preensão e locomoção: permite a exploração do espaço e dos objetos;

3- movimento de reações posturais: deslocamento do corpo ou de suas partes, traduzindo-se em atitudes expressivas e mímicas.

O andar em ziguezague e tombos sucessivos, típicos dos bebês, deixam bem evidente a construção do movimento, que necessita da regulação do equilíbrio. A imitação é uma forma de atividade que revela as origens motoras do ato mental. Os gestos precedem a palavra. O ato mental projeta-se em atos motores. A dimensão cognitiva do movimento aumenta a autonomia da criança no agir sobre a realidade exterior, diminuindo sua dependência do adulto, que antes intermediava sua ação sobre o mundo físico.

A criança passa a conduzir-se como sujeito distinto dos outros, através da imitação e da representação, ao

tomar consciência do objeto. Este processo de interiorização e exteriorização se dá sob a forma de uma exuberância de gestos e de movimentos corporais, manifestados pela criança em explorações que parecem infatigáveis, resultando num período em que os jogos vão ocupar um espaço preponderante nas atividades infantis ao longo do estágio do personalismo , tais como: os jogos de imitação, de ficção e de fabricação.

No estágio categorial, em razão do desenvolvimento cerebral, há maior coordenação motora o que possibilita uma seleção dos gestos úteis e o seu ajustamento às finalidades.

O movimento, segundo Wallon (apud Galvão, 1995), é a expressão da emoção, além de permitir a apropriação do objeto enquanto representação simbólica e abstrata.

Para Vygotsky (1993) o movimento é sempre uma reação do organismo vivo a qualquer excitação, que atue sobre ele a partir do meio externo, ou que surge de seu próprio organismo. Diferentemente dos outros animais, o humano tem movimento intencional, na medida em que antes de existir na realidade, este movimento já havia sido planejado e regulado pelo seu psiquismo. Qualquer movimento se realiza, pela primeira vez, inconscientemente; depois ele se converte na base da consciência. A principal diferença na imitação da criança é que ela realiza movimentos que se encontram além dos limites de suas possibilidades. Em seus jogos, ao assumir papéis adultos, a criança desenvolve-se emocional e intelectualmente, pois na brincadeira ela está atuando acima de sua idade e de seu comportamento usual. Ela está um pouco adiante dela mesma (Vygotsky apud Veer e Valsiner, 1996). Podemos observar a criança envolvida em diversas situações, como por exemplo, quando brinca de escola: ela corrige o que está escrito no quadro-de-giz e no caderno (enquanto que, em situações de sala de aula, ela comete tais erros); quando repreende os colegas, dizendo que não podem brincar (em outros momentos era ela quem estava na situação de brincar).

O jogo infantil é considerado por Vygotsky (1993) uma forma de atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois através do mesmo a criança consegue desempenhar funções que ainda não domina na sua vida concreta.

O Eu e o Outro (Socius) – Tanto para Vygotsky (1989) como para Wallon (1981) o ser humano se constrói na relação com o outro. Para Wallon , a individualidade só se faz possível no social. Para Vygotsky, toda função psicológica superior evidencia-se em dois momentos: primeiro, no social e depois no individual, através de uma apropriação ativa, marcando as diferenças individuais. A apropriação é o processo de internalização das experiências que acontecem na relação, no social. É a passagem do inter para o intrapsicológico, significando que toda função existente no sujeito apareceu antes no social, na relação. *Estabelece-se assim, entre a criança e o meio envolvente, um circuito de trocas mútuas que condicionam e modelam reciprocamente as suas reações* (Tran-Thong, 1981, p. 176).

Desde o momento em que nasce, a criança tem seus gestos e atitudes significados pelo outro. Ao se apropriar desta significação, toma contato com a história, a cultura e a ideologia do social no qual está inserida.

Para Wallon (1981) e Vygotsky (1991), só podemos compreender a individualidade como construção social. Desde a simbiose emocional (indiferenciação entre o bebê e a mãe que ocorre nos primeiros três meses de vida) passando pela autonomia do sujeito (que deverá ocorrer ao final da adolescência), o outro é o eterno parceiro na vida psíquica, seja como modelo, seja desempenhando papel complementar ou de oposição.

RELAÇÃO PENSAMENTO E LINGUAGEM

Para Vygotsky (apud Oliveira, 1995) pensamento e linguagem são dois processos independentes até a aquisição da fala, denominados pensamento pré-lingüístico e linguagem pré-intelectual, que também existem nos animais. Após a aquisição da fala, pensamento e linguagem se articulam, formando o pensamento verbal, ou a linguagem racional, sendo que neste processo de hominização, o biológico é reelaborado a partir do sócio-histórico. A conquista da linguagem representa um marco do desenvolvimento humano, pois, além de expressar o pensamento, age como organizadora da própria atividade humana – espaço primordial para a construção do sujeito histórico.

A linguagem constitui-se em um processo histórico-cultural, para além da comunicação. Permite ao sujeito modificar-se a partir das interações sociais, as quais possibilitam a aquisição e elaboração das funções psicológicas superiores, para poder transformar o social no qual está inserido. O signo é o instrumento mediador que tem como principal função a organização do pensamento, decorrente da possibilidade de generalizar e abstrair as experiências dos sujeitos. Para Walter Benjamin (apud Sawaya, 1995), as experiências não compartilhadas

impedem a construção da subjetividade, o que determina seres alienados de si e de sua história, resumindo suas vivências a automatismos, denotando o vazio e a inutilidade da modernidade.

A passagem do discurso socializado (fala como meio de comunicação) para o discurso interior (fala internalizada, que precede a ação), corresponde à passagem da função interpsíquica para a intrapsíquica, através de um tipo de fala intermediária que acompanha a ação e se dirige ao próprio sujeito da ação: a fala egocêntrica (Vygotsky apud Rego, 1995). A aquisição da fala interior inicia o desenvolvimento do processo de pensamento que irá se completar com o domínio do pensamento abstrato, na adolescência.

Os processos cognitivos se organizam e desenvolvem desde o nascimento, enfatizando-se no estágio categorial e no estágio dos conceitos reais, em que há um salto qualitativo nesse processo. O pensamento sincrético é condição essencial para que o pensamento categorial se constitua, pois são dois processos qualitativamente distintos, que se opõem e se complementam. No momento em que a criança apenas domina a inteligência das situações, em nada se diferencia dos mamíferos superiores, como os chimpanzés (Wallon apud Tran-Thong, 1981 e Vygotsky apud Luria, 1979).

Wallon (apud Galvão, 1995), diferencia o pensamento infantil, do estágio categorial, em pensamento sincrético e pensamento categorial. O pensamento sincrético designa o caráter confuso e global da percepção e do pensamento infantil. A criança mistura aspectos fundamentais como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, com os planos do conhecimento, pois as representações do real se combinam das formas mais variadas e inusitadas tais como a fabulação, tautologia e elisão.

Compreende-se por fabulação o fato de a criança inventar uma explicação própria diante do desconhecimento de um fato ou fenômeno. A tautologia consiste em definir o termo pela repetição do mesmo. A elisão, por sua vez, privilegia critérios afetivos em relação a outros objetivos e lógicos. *O processo de simbolização é decisivo para que o pensamento atinja uma representação mais objetiva da realidade, pois substitui as referências pessoais por signos convencionais, referências mais objetivas* (Galvão, 1995, p. 834).

No estágio personalista, intensifica-se a realização das diferenciações, o que provoca uma redução do sincretismo do pensamento. Consolida-se então a função categorial, que consiste na *... capacidade de formar categorias, ou seja, de organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre um fundo simbólico estável. É uma função de diferenciação que favorece a objetivação do real.* (Galvão, 1995, p.84)

FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento do pensamento pode ser demonstrado através do processo de aquisição dos conceitos científicos, que são diferentes dos conceitos espontâneos. Os conceitos científicos são aprendidos em situações de educação sistematizada, ou seja, dependem de uma pauta interacional específica, partindo da abstração em direção ao concreto. Por outro lado, os conceitos espontâneos são formulados no processo de interação em momentos do cotidiano, nas experiências vividas, partindo do concreto em direção ao abstrato.

Na perspectiva vigotskiana os conceitos não devem ser assimilados de forma pronta e acabada, nem de modo estanque, pois a debilidade dos conceitos cotidianos manifesta-se na incapacidade para a abstração, no modo arbitrário de operar com eles. A debilidade do conceito científico, por sua vez, está em seu verbalismo, em sua insuficiente articulação com o concreto. Se não houver interação entre os dois conceitos, estes serão utilizados de forma incorreta, ou então, por estarem tão distantes da realidade nem serão utilizados (Vygotsky, 1993).

Os conceitos cotidianos são construídos pela observação, manipulação e vivências. Por exemplo, a partir de suas experiências a criança pode construir o conceito de cachorro, associando as características daquele animal específico (sem diferenciar raça, tamanho,etc), chamando de “au-au” todos os animais de quatro patas.

Os conceitos científicos não se constituem diretamente a partir das ações imediatas dos indivíduos, ou seja, são sistematizados através de interações educativas. Assim, no exemplo anterior, o conceito será ampliado para um grau de generalização e abstração cada vez maior: cachorro, ser vivo, animal, vertebrado, mamífero, etc, permitindo formar um sistema de palavras que vão ampliando em generalização e complexidade o concreto cachorro. Nesta perspectiva, os conceitos são compreendidos como relações e/ou generalizações contidos nas palavras utilizadas por determinada cultura.

> *... os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo.* (Oliveira, 1992, p. 28)

A educação desempenha importante papel ao propiciar à criança o acesso aos conhecimentos sistematizados e acumulados que colaboram na ampliação do significado dos conceitos espontâneos. Embora cada um deles percorra caminho diferente, a articulação do conceito cotidiano com o conceito científico está intimamente relacionada.

A sistematização da educação não deve ser limitada nem pela experiência imediata da criança, nem pela separação entre o abstrato e a realidade, que desqualificam o significado da aquisição do conhecimento, o qual permite a compreensão e a transformação desta realidade.

O processo do conhecimento desenvolve-se em um movimento não de continuísmo, de repetição de fatos, mas de rupturas e de transformações. O conhecimento, numa concepção histórico-social, que se constitui em captar o significado da realidade pelas sua relações econômicas, políticas, culturais e ideológicas tem a possibilidade de compreender as contradições que se encontram na sociedade. Neste sentido, o conhecimento acontece pela interação do sujeito com o seu meio social, mediado pelo sistema simbólico, pelos conceitos. Estes são formulações abstratas e genéricas, que permitem ao sujeito lidar com o real de modo crítico.

A formação dos conceitos se inicia na infância, sendo que as funções intelectuais superiores deverão estar plenamente desenvolvidas na adolescência. Até atingir a formação do pensamento conceitual científico ou real, a criança passa por um processo de mudança qualitativa. Através da observação de vivência cotidiana de crianças e de experimentos, Vygotksy (apud Veer e Valsiner, 1996) concluiu que o pensamento se organiza segundo características de generalização, passando pelos estágios: primeiro, do sincretismo; segundo, da formação de complexos; terceiro, da formação de conceitos potenciais até o domínio dos conceitos científicos.

No sincretismo, *... o significado das palavras denota, para a criança nada mais do que um* ***conglomerado vago e sincrético de objetos isolados*** *que, de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente.* (Vygotsky, 1989, p. 51. Grifos do autor). Portanto a palavra nem sempre tem a função de estabelecer relações entre os objetos. Refere-se tanto aos objetos quanto aos sentimentos que esta estabelece pelos mesmos, há uma simbiose entre o objetivo e o subjetivo (grifo nosso).

Na formação de complexos a criança distribui ou seleciona objetos a partir de características concretas e objetivas (o que para os adultos pode, muitas vezes, parecer irrelevante), e as palavras assumem a função articuladora entre os objetos. A palavra contribui para que a criança consiga relacionar, unir, classificar objetos, segundo determinadas características ou atributos. Neste momento ela já distingue as relações objetivas factuais, entre os objetos e de si própria. No início deste processo, a característica ou atributo selecionado pode variar uma ou mais vezes no período de ordenação, o que vai se estabilizar com as práticas da criança.

Na fase final desta forma de pensamento (de complexos), formam-se os pseudoconceitos. Estes articulam os conceitos de complexos aos conceitos propriamente ditos, tendo na comunicação verbal a essência qualitativa desta mudança. É preciso ressaltar que o adulto significa à criança as palavras, no entanto não consegue transmitir-lhe a sua forma de pensar, pois o processo do pensamento infantil tem lógica própria, obedecendo à características de gênese e de estruturas funcionais.

A formação dos conceitos potenciais ocorre a partir de imagens que se formam ao nível do pensamento perceptivo e do pensamento prático. Através das atividades desempenhadas a criança extrai certos atributos de um determinado objeto, observando suas características comuns, o que leva a formar um conjunto de elementos semelhantes. Quando já há significado funcional semelhante, a palavra passa a representar a abstração da função do objeto (grifo nosso).

A apropriação de um conceito científico ou real implica que o mesmo possa ser aplicado em outro contexto, relacionando-o com outras situações, fazendo o movimento do abstrato ao concreto e vice-versa. Se ainda não há tal domínio, não podemos falar em pensamento conceitual real, pois ainda estamos

trabalhando com conceitos potenciais. Os conceitos científicos ou reais pressupõem a articulação do particular para o geral, da totalidade para a unidade.

Assim, tanto para Vygotsky (apud Veer e Valsiner, 1996) como para Wallon (apud Galvão, 1995), o pensamento categorial permite que tarefas essenciais do conhecimento tais como: análise, síntese e generalização iniciem o processo de desenvolvimento que irá culminar com a aquisição do pensamento abstrato.

Neste processo de formação de conceitos, a fala é o principal mediador, pois o uso de signos vai possibilitando avançar em complexidade. Portanto, a utilização pela primeira vez de uma palavra demonstra o nível elementar do conceito. Por exemplo, com o termo trabalhador, "meu pai é trabalhador" (conceito cotidiano). Ao chegar no conceito científico, que já estabelece relações entre trabalho, exploração, alienação, capitalismo, lucro, neo-liberalismo, qualidade total, verifica-se a trajetória de um processo que possui um longo desenvolvimento.

É no processo de formação dos conceitos durante a primeira infância que a educação infantil tem fundamental importância. É através da mediação estabelecida durante todos os momentos, que o educador vai lançar mão dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências, como forma de representação, apresentação e leitura do real. São estes conhecimentos que vão indicar como o ser humano apreendeu, compreendeu, interpretou e se modificou, enquanto sujeito da história e da cultura.

Para tanto os conceitos de sociedade, trabalho, espaço e tempo, são fundamentais e devem estar constituídos na inter-relação. A sociedade não se produz de modo padronizado e homogêneo, precisando ser entendida como a produção cultural nas suas relações com a natureza e com a humanidade, cuja transformação ocorre através de rompimentos e rupturas.

O espaço precisa extrapolar as aparências e ser compreendido como habitat humano, que através da contribuição de seus elementos (extraíndo a matéria-prima), permite o desenvolvimento da produção cultural. Será fundamental a compreensão de natureza e cultura, interpretadas enquanto movimento constante da sociedade que se modifica através da produção que o humano engendra através do trabalho. O espaço é construído por intermédio da apropriação exercida por este, sobre a natureza, organizando-a de forma social e histórica. E o tempo, por sua vez, não se limita a uma compreensão restrita ou imediata. Significa entendê-lo através da produção dos grupos sociais que contribuíram para a construção de uma dada sociedade.

Diante do exposto, pode-se dizer que a concepção histórico-social do desenvolvimento humano evidencia a importância de compreender que o processo de elaboração do conhecimento está inter-relacionado com a emoção, a imitação e representação, o movimento, a linguagem, o outro e as interações. Assim, estes constituem os fundamentos do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos, o que consolida a possibilidade de uma prática educacional-pedagógica que leve em consideração as particularidades (especificidade) desta faixa etária.

DAS INTENÇÕES ÀS AÇÕES NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ORGANIZANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO NO DIA A DIA

A organização do trabalho no interior da instituição baseia-se em diferentes competências e responsabilidades entre os profissionais, quer sejam membros dirigentes, educadores, quer sejam auxiliares e demais profissionais envolvidos.

O trabalho do educador desenrola-se em uma dinâmica que está vinculada a diferentes instâncias de organização inter e extragrupo, da instituição e da comunidade. A primeira referência fundamental está na articulação com a proposta de educação desenvolvida na instância mais ampla (Proposta Curricular da Rede Estadual de Educação); e, como esta é traduzida no âmbito da instituição de educação infantil, através do Plano Político Pedagógico.

O educador precisa traduzir estas intenções em uma proposta de trabalho específica para as crianças com as quais vai trabalhar durante o ano. Se enquanto Proposta Curricular pontuamos a educação para as crianças de 0 a 6 anos a partir de uma concepção de infância, suas finalidades, seus pressupostos teórico-metodológicos fundamentados na perspectiva histórico-social de desenvolvimento humano, da relação pensamento e linguagem e da formação de conceitos, de outro lado precisamos ter como referência o grupo de crianças com que vamos trabalhar, considerando suas características e especificidades.

Compreender a criança como um sujeito histórico e culturalmente localizado significa dizer que a ação educativa com ela caminha no sentido de ampliar seu repertório vivencial, trabalhando com suas práticas sociais e culturais. Estas oferecem a possibilidade, através das mais diferentes propostas, de elaborar e ampliar os conhecimentos, como também, de construir tanto a identidade pessoal de cada criança como a de cada grupo.

Para tornar concreta esta proposta nos centros de educação infantil e nas classes de pré-escola, compreendemos que sua organização didática vai ocorrer através de situações significativas estruturadas por eixos organizadores do trabalho.

Constituem-se em eixos organizadores a linguagem, a brincadeira, as interações e a organização espaço–temporal. Considerar a linguagem como um dos eixos de trabalho é compreendê-la em seu papel mais fundamental, isto é, a possibilidade de estabelecer interações e o fato de ser constituidora do pensamento. Na tentativa de se comunicar a criança faz uso de diferentes formas de linguagem compreendendo desde gestos, balbucios, expressões até a linguagem plástica, visual, escrita, corporal, musical; ou seja, a utilização das múltiplas linguagens.

A linguagem evidencia-se em todos os momentos, é mediada pela comunicação entre o adulto e as crianças. Nas diversas situações do cotidiano é importante as crianças manifestarem suas opiniões, ouvirem o outro, descreverem situações, recordarem fatos, darem recados, relatar acontecimentos históricos, passeios, brincadeiras; ouvir e contar fábulas, trava-línguas, adivinhações, quadrinhas, parlendas, contos; produzir e comparar escritas.

A criança se depara com espaços diversos de língua escrita, tais como livros de poesias, contos, enciclopédias, bulas de remédio, receitas, jornais, revistas, etc. É importante compreender que o processo de conceituação da língua escrita tem início antes do ensino formal e a criança está imersa em um ambiente rico de informações onde o acesso aos mais diferentes materiais vai estimular a curiosidade pela língua e a forma de representá-la através da escrita.

Oferecer ainda a oportunidade de realizar a leitura de obras de arte, visitas a exposições, museus, bibliotecas, assistir peças teatrais e etc, introduzem as crianças em outras formas de linguagem plástica, musical e visual, que irão possibilitando a compreensão das mais diferentes formas de expressão, constituindo sua identidade e a história de cada grupo.

Compreender a brincadeira como mais um eixo organizador do trabalho é de fundamental importância, pois é através dela que se estabelece o vínculo ou o elo entre o imaginário e o real. É através da brincadeira (faz-de-conta) que a criança tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação: a realidade se constrói pela fantasia e a fantasia constrói a realidade. A criança organiza o seu pensamento através de vivências simbólicas, elaborando o seu real. Por exemplo: quando uma criança brinca de papai e mamãe ela tem a possibilidade de viver papéis que não vivenciaria como criança.

A brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade. Assim, a brincadeira é uma atividade humana e social, produzida a partir de seus elementos culturais; deixa de ser encarada como uma atividade inata da criança (como se pensou por muito tempo).

É necessário que nos centros de educação infantil e na pré-escola seja oferecida a possibilidade da brincadeira ou de jogos simbólicos que em alguns momentos são organizados e dirigidos e, em outros momentos, organizados pelo educador, porém de livre opção das crianças. A possibilidade de participar desde a construção, dos mais diferentes materiais como fantasias, máscaras, fantoches, marionetes, entre outros até a sua utilização em dramatizações, teatro ou outras representações de sua opção, se constitui em um espaço de vivência onde a criança trabalha com a imitação e a representação, desenvolve sua autonomia e a estrutura de regras de convívio grupal, dentre outros.

Se compreendermos que a brincadeira está pautada no real, isto pressupõe contextos sociais, onde adultos e crianças estabelecem interações. As interações se constituem em outro eixo organizador do trabalho pedagógico. Organizar o trabalho pressupõe um tipo específico de interações, ou seja, interações que possibilitem trocas, qualificando-as enquanto interações de aprendizagem.

A relação estabelecida neste momento precisa ser aquela que possibilita a elaboração de significados, atribuídos pela sua cultura através do outro. É importante considerar que este processo de troca nem sempre ocorre através de uma dinâmica harmoniosa, existindo conflitos, enfrentamentos, fazendo-se necessário que o educador reflita sobre suas causas e trabalhe a partir delas.

Neste sentido, é importante que o outro eixo de trabalho do educador seja a organização espaço-temporal. Como são as salas em que as crianças estão, que tipo de materiais são colocados a sua disposição e de que forma são apresentados para as crianças assume um papel fundamental. E traduz, de um lado, a postura que o profissional assume; de outro, sua concepção de educação.

A organização do espaço e do tempo pressupõe que as crianças tenham acesso aos brinquedos e à possibilidade de escolha para vivenciar os momentos de situações livres. Nos bebês à possibilidade de sentar, engatinhar, ficar em pé, andar evidencia os diferentes momentos de fundamental importância na sua aprendizagem e desenvolvimento. Outro aspecto a ser considerado é que quanto menor a criança maior a necessidade dela de explorar as características deste objeto, e que contribui com o início do processo de representação. Em contrapartida, quanto maiores as crianças maior deve ser a diversificação dos objetos, vinculando-os às possibilidades de brincadeiras destas crianças (ex.: loucinhas, bonecas, roupas, móveis, carros, bijuterias, chapéus, maquiagens, etc...). Esta organização precisa ser modificada periodicamente, a partir do interesse e ou desinteresse manifestado pelas crianças.

Os centros de educação infantil e classes de pré-escola, ao assumirem a postura de espaço educativo-pedagógico onde as crianças têm a possibilidade de se desenvolver e elaborar seus conhecimentos, objetivam proporcionar a compreensão da realidade que é constituída por um contexto sócio- cultural- político e econômico. Se as significações que venham a ser elaboradas pela criança têm como referência o universo das experiências que lhes for possibilitado, é de fundamental importância a atuação do educador. Enquanto mediador, este participa do processo de elaboração dos seus conhecimentos, na perspectiva da apropriação do universo cultural da humanidade.

3.2 – A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA: CONTEXTUALIZANDO O EDUCADOR...

A ação educacional pedagógica evidencia-se no momento em que são propiciados instrumentais para que a criança amplie suas ações e modifique sua atuação, sua forma de ver e sentir o mundo.

Segundo Machado(1993), é importante considerar que o caráter pedagógico do trabalho não está na operação em si, mas na postura que assume o educador no trabalho que realiza. Por exemplo: brincar de massinha pode ser simplesmente um momento de explorar diferentes formas, cores ou tamanhos; um meio em que usualmente entendemos estar desenvolvendo a coordenação motora; ou ser compreendido como mais um espaço de vivência que possibilita às crianças partilhar significações, experimentar através de diferentes linguagens e interações e a elaboração de novos significados.

O educador como mediador entre a criança e o mundo sócio – cultural precisa organizar a sua ação tendo como referência as finalidades da educação infantil, os conhecimentos a serem socializados e o processo de desenvolvimento das crianças.

Além de organizar, o educador tem o papel de integrante do processo: precisa estar atento quanto ao que as crianças brincam, como elas brincam, o que apontam de mais significativo, interagindo, oferecendo novos elementos ao contexto.

Outro aspecto que é necessário prever no momento da organização do trabalho com as crianças são aquelas atividades ligadas às funções orgânicas básicas (sono, alimentação, higiene, banho, etc...), como trabalhos fundamentais e necessários de serem desenvolvidos pelos educadores.

É atribuído ao educador o papel fundamental de intervenção, organizando sua ação pautada em interações dialógicas[5] educador/criança e criança/criança, não se constituindo em uma ação baseada no autoritarismo, no espontaneísmo ou na mera reprodução das situações cotidianas.

Para realizar este trabalho o educador conta com alguns instrumentos, entre eles, a observação, o planejamento e avaliação das situações vivenciadas pelo grupo.

Neste contexto, é importante considerar o papel fundamental do registro. É através dele que teremos a possibilidade de refletir sobre a ação pedagógica junto ao grupo de crianças. Registrar significa sistematizar as vivências, os avanços, as dificuldades, oferecendo subsídios para avaliar os processos pelos quais passam as crianças; repensar, reestruturar e implementar seu planejamento.

É importante que o educador estruture duas formas de registro. Uma que contém as observações sobre cada criança: suas relações, interações, processos vivenciados em relação ao grupo (autonomia,

[5] Dialógica- compreendida na explicitação das contradições, dos conflitos para que possa conduzir o conhecimento de modo crítico e transformador.

participação, enfrentamento de dificuldades, etc...). Outra, que contenha as análises e reflexões do educador quanto ao grupo de crianças considerando: a) situações vivenciadas no cotidiano: se foram significativas, como foram organizadas e apresentadas, o que faltou, o que poderia ter melhorado; b) quanto à organização do espaço físico e do tempo: se beneficiou as brincadeiras, as interações, como foi a reação das crianças frente às mudanças da organização, etc...; c) os acontecimentos relevantes do dia e que não constavam do planejamento: como foram encaminhados. E, finalmente as facilidades e dificuldades sentidas pelo educador, seus conflitos e encaminhamentos, seus avanços em relação às situações anteriores.

Registrar significa desenvolver uma reflexão teórico-prática sobre os desafios, as necessidades, convicções e possibilidades. O educador, no ato de registrar, deixa marcas de sua história profissional, apropria-se de conhecimentos, reflete e partilha seus registros com outros profissionais, contribuindo para repensar a Educação Infantil.

Na medida em que o educador estiver sistematizando a sua própria ação e o processo vivido pelo seu grupo, torna concretas as suas intenções na proposta pedagógica, que leve em consideração a formação crítica e o exercício de cidadania das crianças.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Guanabara. Koogan, 1981.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n°8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jul.1990.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, no 248, 23 dez. 1996.

BRASIL**,** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Educação Infantil: Um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça?** Florianópolis, (mimeo), 1992.

_____. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu! (no prelo), [s.d.].

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

COELHO, Maria Tereza Falcão e PEDROSA, Maria Isabel. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo, Cortez, 1995.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.

ELKONIN, D.B. **Psicologia del juego**. Madrid, Pueblo y Educación, s.d.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Da Escola Materna à Escola da Infância: a pré-escola na Itália hoje.** Cadernos CEDES, Campinas, Papirus, n.37, p.63-100, 1995.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, Autores Associados, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Vozes, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo, Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, Cortez, 1992.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Instituições Pré-Escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Caderno de Pesquisa. São Paulo(78): 17-26, agosto, 1991.

LURIA, Alexander R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Educação Infantil e sócio-interacionismo**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. Exclamações, Interrogações e Retiscências. Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky. Tese de mestrado. PUC. São Paulo, (mimeo), 1992.

_____. Educação Infantil e Currículo: a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-escolas. Trabalho apresentado na 16 Reunião Anual da ANPEd., Caxambu, Minas Gerais, (mimeo), 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon:teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo, Cortez, 1995.
OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Roteiro–Sugestão para orientar os registros diários**. Florianópolis, (mimeo), (s.d.).
PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo, Plexus, 1995.
RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1.995.
REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis,Vozes, 1995.
SAWAYA, Sandra Maria. Narrativas orais e experiências das crianças do jardim Piratininga. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de(org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo, Cortez, 1995.
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Santa Catarina). **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1°Grau, 2°Grau e educação de adultos**. Florianópolis, IOESC, 1991.
SILVESTRI, Adriana. & BLANCK, Guilhermo. **Baktin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona, Anthropos, 1993.
TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estádio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. Porto, Afrontamento, 1981.
WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo, Cortez, 1995.
WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Estampa, 1981.
WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
VEER, René Van Der & VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo, Loyola, 1996.
VIEIRA, Laura Helena Chaves Nunes. **O desenvolvimento infantil na perspectiva do materialismo dialético**. Florianópolis, (mimeo), 1996.
_____. Análise crítica do artigo – Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico de Thomaz Tadeu da Silva. **Concurso Público para Professor Assistente**. Departamento Psicologia – CFH/UFSC (mimeo), 1993.
VYGOTSKY, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas II**. Madrid, Visor, 1993.
_____. **Obras Escogidas I**. Madrid, Visor, 1991.
_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
VILA, Ignasi. **Introduccion a la obra de Henri Wallon**. Barcelona, Anthropos, 1986.

GRUPO DE TRABALHO
ADILES LIMA – 3a CRE
ANA LUZIA NUNES CARITÁ – SED/DIEF
CARLA ROSANE BRESSAN – SED/DIEF
CELI TEREZINHA WOLFF – 6a CRE
CILA ALVES DOS SANTOS MACHADO – 14a CRE
CLARICE BRAUM SMANIOTTO – 11a CRE
DENISE MICHELUZZI – IEE
HELENA FERREIRA MAURÍCIO – FCEE
JULIA SIQUEIRA DA ROCHA – SED/DIEF
MÔNICA TERESINHA COLSANI FURTADO – 13a CRE
MAIKE CRISTINE KRETZSCMAR – SED/DIEM
ROSANA BECkER – 5a CRE
SANDRA ARAÚJO FIGUEREDO – SED/DIEF
SONIA REGINA PEREIRA – 5a CRE
VERA REGINA SIMÃO RIZATKI – SED/DIEF

COORDENADORA
CARLA ROSANE BRESSAN – SED/DIEF

CONSULTORIA
ANA BEATRIZ CERISARA – UFSC
LAURA HELENA CHAVES NUNES VIEIRA – UFSC

ALFABETIZAÇÃO:
apropriação de muitas vozes...

Bate o sinal. Alunos seguem para a fila. Menores na frente, maiores atrás. Professora abre a porta da sala, alunos entram. "Professora...ele está me empurrando". "Não consegui fazer a tarefa". Maria chora porque alguém não quer mais ser sua amiga. Carteiras enfileiradas, cada um no seu lugar. "Vamos rezar. Daniel tire o boné. Podem sentar. Cruzem os braços, prestem atenção!". "Professora...ele escreveu carro só com um r". "Apague, está errado. Não prestou atenção quando copiou ?" "Roda também é com dois r?". Batem na porta, um menino chega atrasado. Foi ao dentista. "É verdade?". A orientadora manda um bilhete. Barulho lá fora, alunos na janela. "Esqueci meu caderno". Um aluno chora, outro perdeu seu apontador. Alguém entra na sala dando um aviso. Agitação geral. "Logo hoje!... Visita à Feira de Ciências." "Olha a dentadura. Vai morder o seu dedo". Dentadura é com "m" ou "n"?. Horário da merenda. "Pode repetir? Quero um copo bem cheio". A conversa é agitada e barulhenta. O que mais gostei foi dos dentes. Lembra da história do "Meu dente caiu?. Eu não gostei"! Começa a produção do texto. "Não sei escrever a palavra dente". "Pri...pri...prime...primei...primeiro". Juju escreveu meu com "n". "Eu não sei escrever"! "Então faça um desenho". "Eu já terminei". "Quero ler". "Espere para ver se escreveu tudo certinho"...

A professora[6] se indaga sobre os modos de ensinar e se intriga com os muitos modos de aprender das crianças (Smolka, 1996). O cotidiano escolar é um espaço permeado de contradições sociais, porque nele estão inseridas pessoas[7] com histórias singulares, individuais ou coletivas, integrantes de um determinado espaço cultural, com diferenças orgânicas, comportamentais e divergências de idéias.

Poder olhar a sala de aula e a escola de um lugar, ao mesmo tempo de imersão e de distanciamento (Smolka, 1996), refletir sobre as ações pedagógicas no espaço alfabetizador e perceber em que medida se articulam e se entrelaçam as dimensões históricas, culturais, individuais, pragmáticas e pedagógicas, são os objetivos deste documento, que situado no contexto da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, procura estabelecer um movimento de constante diálogo com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

A compreensão da alfabetização enquanto processo de apropriação de diferentes linguagens (escrita, matemática, das ciências, das artes e do movimento) terá como fundamento as concepções de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento, assumindo com os demais saberes, a opção desta Proposta Curricular.

O conhecimento constituí-se das produções humanas, histórica e culturalmente elaboradas e apropriadas pelos sujeitos, através das interações sociais, na busca da compreensão de si, do outro e do mundo.

Entendido desta forma, o conhecimento não se configura em verdades prontas e acabadas, muitas vezes trabalhadas no cotidiano escolar através da utilização de mecanismos como livros didáticos, cartilhas e outros, e de atitudes do educador diante da ação pedagógica. Ao contrário, a Proposta de Alfabetização busca uma compreensão de conhecimento que se transforma constantemente, de acordo com o movimento histórico de cada sociedade. Deste modo, também os sentidos e significados da alfabetização se transformam na dinâmica das relações sociais.

Articula-se a esta concepção de conhecimento a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento, como processos intimamente relacionados. Isto significa observar que:

---

[6] – Mesmo melindrando as regras gramaticais da Língua Portuguesa, optamos neste texto pelo tratamento "professora" quando nos referimos à pessoa que trabalha com as crianças nas classes de alfabetização, uma vez que a maioria dos profissionais que atuam no Magistério e, principalmente, nas séries iniciais são mulheres . Optamos por usar o feminino para não sobrecarregarmos o texto fazendo sempre a referência o/a em todos os momentos. Registra-se, no entanto, que com respeito a todas as discussões sobre as questões de Gênero, o correto seria estar mencionando sempre os dois sexos. Sintam-se, portanto, professores e professoras contemplados nessa discussão.

[7] – Pessoas que são adultos e crianças nos seus diversos papéis: professor, alunos, pais, colegas, irmãos, profissionais da educação, etc.

a) o desenvolvimento não **precede** a aprendizagem – o que nos leva a superar a exigência de pré-requisitos (período preparatório/prontidão) para a alfabetização;

b) há um movimento de diálogo[8] constante entre o que aprendemos e as possibilidades disponíveis que utilizamos para realizar estas aprendizagens;

c) aprender e desenvolver-se só se efetivam através de interações sociais. Portanto, a apropriação do conhecimento acontece num processo de trocas entre sujeitos com diferentes experiências;

d) a relação entre aprendizagem e desenvolvimento permite ao sujeito avanços qualitativos, no uso de recursos para resolução de problemas frente a novas situações.

Assumir, na prática pedagógica, estes pressupostos, implica na análise de muitas questões que se apresentam como importantes:

> *Como vemos as crianças hoje?... O que conhecem sobre a escrita no contexto em que vivem? Como adquirem esses conhecimentos? Como interagem com este objeto cultural – a escrita – e como interpretam o ato de leitura? Qual a função do adulto nesse processo? Qual a função da escola?* (SMOLKA, 1991, p. 23)

Buscar respostas para estes questionamentos implica refletir sobre as interações sociais que envolvem as diferentes linguagens dentro e fora da escola.

ALFABETIZAR-SE : INTERAGIR COM DIFERENTES LINGUAGENS

A alfabetização constitui-se numa atividade interativa, interdiscursiva de apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente. Dentre elas situa-se a escrita como um artefato presente em todas as atividades das sociedades letradas.

O processo histórico de letramento destas sociedades acabou determinando diferentes graus de convívio com a escrita e, embora nem toda a população tenha acesso à escrita **escolarmente rentável,** na nossa sociedade muitas crianças...

> *percebem o mundo e as diversas formas de representação do real que as rodeiam muito antes de um aprendizado sistemático da leitura e da escrita. Isto é facilmente percebido em suas tentativas de compreender os diferentes textos que se encontram ao seu redor (livros, embalagens, comerciais, cartazes de rua, anúncios de televisão...). É um mundo cheio de cor, de ação e de símbolos impregnados de significados.* (LAFFIN, 1996, p. 75)

Tais símbolos, desenvolvidos histórica e socialmente como formas de representação, possibilitam tornar presentes aos sujeitos, os elementos que estão ausentes ou distantes da sua realidade.

Desenhos, jogos, gestos, fala, ... são representações que conseguem uma relação imediata com o objeto que se quer representar. A escrita por sua vez é constituída de um sistema particular de signos e símbolos que busca representar os sentidos e significados das relações estabelecidas entre os sujeitos e as diferentes linguagens.

A escrita convencional surge num processo de diferenciação, que se inicia na pré-história da escrita na criança. Muito antes da sua chegada na escola, interagindo socialmente com a fala, gestos, brinquedos de faz-de-conta, jogos imitativos, desenhos, sons... a criança avança no processo de apropriação da escrita, tendo a fala como principal instrumento mediador.

> *... se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de*

8

[7] – Diálogo entendido como interlocução, como troca entre pessoas, entre experiências, entre vivências, entre falas que se apropriam e são apropriadas.

> *atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil de aprender o conceito e a técnica de escrita.* (LURIA, 1988, p. 143-4)

Na atualidade, encontramos diversos sistemas de escrita, que na história da humanidade foram se tornando instrumentos de mediação e, nesse sentido, técnica – como afirma LURIA no parágrafo anterior – que possibilita ao homem o registro de suas experiências.

Ao olharmos a escrita como um processo que dá continuidade à aprendizagem/desenvolvimento na linguagem das crianças, não podemos mais aceitar que na prática pedagógica ocorra uma ruptura entre o que as crianças são capazes de fazer ao ingressar na escola e os objetivos que esta se propõe a trabalhar no ensino da língua.

Segundo FERRI (1996) é necessário, deste modo, compreender que, no processo de alfabetização, o convívio com a linguagem escrita deve ser uma atividade real e significativa, na qual as crianças interagem com diferentes conhecimentos, com o professor, sua intencionalidade e a linguagem escrita em suas diferentes manifestações.

Metodologicamente, isto significa que a escola deve intensificar, no interior da sala de aula, a interação com as produções gráficas utilizadas no meio cultural. Produções que possuem funções específicas conforme o contexto social em que foram produzidas – função de registro, divulgação de informações e conhecimentos, lazer, comunicação, identificação, expressão de sentimentos e vivências. A interação com tais produções e suas funções permite que a criança perceba a importância da escrita na relação com os outros, tornando-a necessária.

Logo, para aprender a ler e escrever é necessário que o aluno sinta a sala de aula como ... *um lugar onde as razões para ler [e escrever] são intensamente vividas. (FOUCAMBERT, 1994: 31)*

Nesta perspectiva, a professora poderá, além de propiciar um ambiente alfabetizador rico de materiais escritos que deverão ser manuseados constantemente pela criança, trabalhar uma série de atividades contextualizadas e significativas. Através destas atividades num processo de diferenciação das funções da escrita, no contexto em que cada texto foi escrito, nos seus significados, na estrutura textual, nos diversos formatos, tamanhos e cores das letras que compõem o texto, a criança irá se apropriando e elaborando as convenções da língua padrão.

A linguagem escrita, enquanto signo mediador que possibilita importante salto no desenvolvimento da pessoa, é um processo extremamente sofisticado de representação da realidade. A apropriação deste complexo sistema permite um novo instrumento ao pensamento, aumentando a capacidade de memória, registro de informações e propicia diferentes formas de organizar a ação do sujeito (FERRI, 1996).

Para garantir estas apropriações, a prática alfabetizadora deverá se redimensionar no sentido de criar espaços que proporcionem um conjunto de práticas discursivas, ou seja, viabilizando diversas *formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e escrita* (MATENCIO, 1994, p. 20), para que circulem na escola momentos de negociação das diversas maneiras de ver e dizer o mundo.

> *...interdiscursividade, inclui um aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para quê, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante (...) é a consideração não apenas como atividade cognitiva (...) mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer . Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita).* (SMOLKA, 1991, p. 63)

Compreender a alfabetização como uma atividade interdiscursiva traz implicações pedagógicas que nos fazem refletir sobre as ações que possibilitam às crianças **o dizer e o escrever**: podem as crianças escrever o que pensam, o que falam e como falam ? Quando escrevem têm razões para fazê-lo ou apenas cumprem as tarefas de escrita estabelecidas pela professora ?

Considerar a alfabetização como sendo um processo interdiscursivo que pressupõe ações compartilhadas no cotidiano da sala de aula, é priorizar a mediação com o outro pela palavra. Isto significa que no dia-a-dia escolar, professores, alunos, pais e os demais envolvidos interagem nesse processo. Interações que vão muito além do simples contato das pessoas entre si, uma vez que exigem mobilização por parte dos sujeitos, agindo significativamente, questionando certezas, negociando pontos de vista, explicitando contradições, etc.

Como exemplo desta discursividade poderíamos situar o texto que introduz este documento. Vozes, experiências, conceitos, conhecimentos... se entrecruzam na trama discursiva tecida na sala de aula. A escuta atenta aos diferentes modos de aprender, aos diferentes saberes dos alunos permitem à professora criar intervenções pedagógicas que garantam avanços qualitativos na apropriação de diversos conhecimentos, estabelecendo o diálogo entre as produções históricas da humanidade e a cultura do aluno.

Na interação com a linguagem matemática, as das ciências naturais, humanas e sociais, a das artes e a do movimento humano, professores e alunos redimensionam o entendimento do que seja alfabetizar-se. Ao elaborar conceitos fundamentais como número, propriedades aditivas e multiplicativas, proporcionalidade, tempo, espaço, cultura, movimento, meio biótico e abiótico, entre outros – mais explicitamente colocados nos textos de cada área que compõe esta Proposta Curricular – *... a criança é colocada diante da tarefa particular de entender as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam, por sua vez, das elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima, que procura garantir-lhes coerência interna (FONTANA, 1996:124).*

Assim, é na dinâmica das elaborações conceituais que se explicita a mediação da **palavra** na compreensão significativa dos conceitos. *Toda palavra comporta duas faces, Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão* ***a um*** *em relação* ***ao outro*** (...) *É o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN apud FONTANA, 1996:26).*

Afirma-se, portanto, o caráter interdiscursivo da alfabetização que assumimos neste texto e que nos permite trabalhar com alunos de diferentes possibilidades, exigindo-nos pensar esta aprendizagem, de forma coletiva e diferenciada dos moldes atuais de compartimentalização da escola padrão. A formação de grupos heterogêneos é apontada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que

> *... a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.* (REGO, 1995, p. 88)

ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO O COTIDIANO

Faz-se necessária a discussão metodológica da prática alfabetizadora a partir de textos advindos de diferentes áreas do conhecimento. Estes deverão ser trabalhados, marcados pela interlocução do complexo de vozes dos autores, professores e alunos, que contribuem, apontam sutilezas e belezas, discutem, discordam, mas que efetivamente tornam-se co-autores no processo de apropriar-se da leitura e da escrita.

A tipologia textual a ser utilizada deve ser a mais variada possível. As histórias infantis, os nomes/apelidos das pessoas e das coisas, os nomes científicos/populares das plantas e das coisas, poesias, textos coletivos e individuais produzidos pelos alunos da classe ou por outros alunos, jornais, bulas de remédio, rótulos, lendas, adivinhas, parlendas, músicas, textos informativos, relatórios de pesquisa e experiências... devem ser criados e recriados pelas crianças.

Destes textos, **não** se retira **uma** palavra-chave, para decompô-la em sílabas ou para ser estudada isoladamente, esquecendo-se ou desconsiderando-se as outras palavras do texto. O ensino da língua pautado em elementos isolados como letras, sílabas, palavras, sons, além de descaracterizar a própria língua, dificulta

a significação do real. *A escola não tem trabalhado a elaboração do conhecimento com as crianças. Pelo contrário, tem silenciado sua fala na repetição em coro de sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, sem sentido* (SMOLKA, 1991).

Os textos a serem trabalhados devem ter grande significação para as crianças desde os momentos iniciais da alfabetização. Um exemplo disto foi observado em uma turma onde a professora, nos primeiros dias de aula, discutiu com as crianças suas expectativas em relação à escola e ao "aprender a ler e escrever". Enquanto falavam, a professora registrava num papel as expectativas de cada uma, nomeando o autor destas. Ao mostrar para o grupo este registro, a professora deixou claro quem foi o autor da produção.

Em momentos de discursividade como estes, as crianças assumem o papel de quem tem **o que dizer, para quem dizer, por que dizer** e percebem que tanto a linguagem oral como a linguagem escrita constituem meios que propiciam este dizer.

Na seqüência, a professora explicou que tudo o que se fala, se pensa, se imagina pode ser escrito com as letras do alfabeto, números, ícones e outros signos, apresentando-os às crianças. Solicitou que registrassem suas idéias combinando o uso das letras – um dos símbolos estudados (estes registros tinham como finalidade a análise dos avanços posteriores). Crianças que diziam não saber escrever eram incentivadas a fazer do modo que sabiam naquele momento, pois teriam muito tempo para aprender mais e mais coisas.

A professora sugeriu e juntos fizeram a síntese das expectativas do grupo. O texto foi reproduzido e entregue para todos. (É um bom início para um "caderno de textos"). A leitura deste registro escrito oportunizou a análise das formas das letras, da direção da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita), dos sinais de pontuação, da organização do texto, das letras iniciais, do número de letras, dos desenhos e das relações de sentido e significado que estes elementos conferem ao texto... enfim, estudou-se a materialidade do código.

Durante a realização das atividades, a professora, ciente de seu papel mediador, cria espaços para que as crianças façam suas tentativas de leitura e se expressem através das mais variadas formas de representação: cênicas, plásticas e musicais... *articulando a percepção, a imaginação e o fazer artístico nas diferentes linguagens* (Proposta Curricular : Educação Artística, p.149).

Evidencia-se, em práticas pedagógicas como esta, a importância do trabalho coletivo, em grandes ou pequenos grupos. Segundo VYGOTSKY (1989), todas as funções do desenvolvimento do indivíduo aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, posteriormente no interior do sujeito (intrapsicológico). Isto significa que o trabalho em grupos oportunizará maiores condições de aprendizagem.

Desta forma, é imprescindível fazer intervenções pedagógicas no sentido de mobilizar o grupo para as interações, pois a elaboração do conhecimento emerge da pluralidade, como processo coletivo de "sentidos e significados" que vão sendo produzidos, questionados, redimensionados e/ou recusados no curso das interlocuções da sala de aula.

Todas as observações pontuadas neste texto exigem, dos sujeitos envolvidos no ato educativo, a clareza de que quando se definem determinados objetos do conhecimento (como por exemplo a apropriação da linguagem das ciências naturais), apenas iniciamos o processo de elaboração conceitual dos mesmos.

VYGOTSKY (1989) chama a atenção para o processo de elaboração conceitual dizendo que a criança necessita dialogar com os conceitos, articulando-os às vozes, saberes e experiências de seu grupo social e de outros. Nessas relações ela começa a elaborar o significado da palavra, a experimentá-la em seus enunciados, à luz de outras palavras e de outros enunciados.

Isto significa que a professora terá de trabalhar os conhecimentos em inúmeras atividades das diferentes áreas até que as crianças possam, de fato, se apropriar dos mesmos. Cabe à professora possibilitar às crianças o encontro com novos conceitos, explicitando-os em contextos diversos, destacando-os nestes contextos, possibilitando-lhes a expressão de sua compreensão inicial, auxiliando-as a analisar e organizar essas elaborações iniciais, confrontando-as com outras possibilidades de elaboração, introduzindo e especificando elementos e informações que possam apurar as generalizações construídas (FONTANA, 1996).

Tal procedimento sustenta-se no pressuposto de que a elaboração conceitual, sendo um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, num processo que envolve análise (abstração) e síntese (generalização), depende fundamentalmente das possibilidades que os

indivíduos têm de, nas suas interações, mediadas pela palavra, se apropriarem e objetivarem os conteúdos e formas de percepção, organização, classificação e elaboração do conhecimento.

Assim, os desafios às crianças para escreverem e lerem o que escrevem, e à atividade de leitura e escritura da professora devem ser intensos e sistemáticos.

Uma das formas de sistematização é a atividade de reestruturação de textos, já apontada em detalhes no documento de Alfabetização contido na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina/1991.

Apesar de ser uma tarefa difícil, esta atividade deve ser exercitada, vivenciada muitas vezes na sala de aula pelo potencial que oferece na dinâmica de apropriação da língua escrita.

Na reestruturação de textos, a professora analisará , junto com seus alunos, as questões de estrutura frasal, de coerência e coesão, redundâncias, segmentações, pontuação, paragrafação, verificando se o texto é claro na apresentação das idéias, na intenção do dizer, na informatividade, na contextualização da situação e se o texto permite a intertextualidade (o conhecimento de um texto pressupõe conhecer outros textos). Para tal, é necessária a autorização do aluno/autor ou do grupo/autor, sendo que os mesmos deverão ter voz de decisão, devendo considerar as interlocuções do grupo e as intervenções da professora, que agirá sempre no nível de desafio.

A professora fará a leitura do texto, já reestruturado, junto com os alunos, comparando os dois textos, analisando o que foi mudado e o porquê das mudanças. Feito isto, todos os alunos deverão ter uma cópia do mesmo, sendo este desencadeador de outras atividades que envolvam leitura, produção escrita e reflexão sobre a linguagem.

Durante o ano letivo, estes textos poderão compor uma coletânea que se tornará uma espécie de livro da classe, procurando-se ter o cuidado de que todos os alunos tenham um texto contemplado nesta coletânea. Este material deve ser significativo para o grupo para que todos possam demonstrar suas idéias, seus pensamentos, seus sonhos, suas desilusões, etc.

Estas atividades oportunizam que o professor junto com sua classe possa

> *... vivenciar o estudo de nossa língua e experimentar o prazer de se arriscar nesta aventura que é ler, produzir e refletir sobre o que se leu e produziu.*
> *É a partir da análise da língua que se pode elaborar atividades para o trabalho sistemático com as chamadas dificuldades de escrita. As tarefas de casa, as tarefas de classe, os exercícios, etc, só terão sentido se estiverem articuladas com as três práticas* (leitura, produção de textos e análise lingüística). *Preparar atividades sem levar em consideração o próprio texto do aluno, sem levar em consideração as dificuldades e necessidades da classe a cada momento, é compreender uma língua estática e desvinculada de seu uso.* (PADILHA, 1994, p. 171).

A clareza da professora sobre estas questões é de suma importância, portanto, sua atitude diante dos "erros" das crianças deve ser repensada. Preocupada com o erro, muitas vezes a escola só vê a produção final do texto sem olhar para o processo, valorizando apenas a escrita que contém todos os símbolos registrados corretamente.

A interpretação equivocada do erro no processo de alfabetização, além de ser um entrave no avanço qualitativo necessário à escrita, não permite ao professor ser observador, pesquisador, alguém inquieto em sua prática. Ao dizer: "apague, está errado!"; "escreva novamente desde o início"; "repita 5 vezes a palavra", a professora está reforçando o erro e impedindo a criança de se constituir enquanto sujeito leitor/escritor, alguém que pensa e cria. Isso não significa "não corrigir". As situações de erro são ricas de informação e devem ser utilizadas como instrumentos para que a professora faça a mediação na elaboração/apropriação do conhecimento.

As tentativas de escrita da criança, mesmo que inicialmente não correspondam ao padrão convencional, precisam ser respeitadas, pois elas possibilitarão ao professor a compreensão do processo de aprendizagem vivenciado pelo aluno. É na escrita e reescrita que as crianças vão experienciando e adquirindo as normas convencionais da leitura e da escrita. O aluno não escreve para a professora corrigir, mas para usar e praticar a função de interação e interlocução em várias possibilidades.

Torna-se desafio nesta tarefa respeitar o movimento das crianças, apoiá-las nas suas elaborações, ser a ajuda necessária na sua "Zona de Desenvolvimento Proximal".

VYGOTSKY (1989) ao postular o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), define-a como sendo a distância do nível de desenvolvimento real do sujeito, que pode ser determinado a partir da resolução independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial que é determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um outro sujeito mais experiente ou em colaboração com seus colegas. Nesse sentido, a ZDP é um espaço em movimento criado nas interações, em função do conhecimento utilizado pelo participante menos experiente e também pelo suporte, instrumentos e recursos de apoio empregados pelo participante mais experiente.

Compreender o conceito de ZDP traz importantes implicações para o trabalho pedagógico, no sentido de entender o valor da classe heterogênea, do papel do professor na atividade de sala de aula e a importância do trabalho coletivo para a apropriação e elaboração do conhecimento.

Como já foi discutido neste texto, a apropriação de diferentes linguagens é um ato que pressupõe a interdiscursividade. Não podemos, portanto, deslocar a avaliação deste eixo. Entende-se a avaliação como um processo que ocorre a todo momento e que envolve todos os elementos da prática pedagógica: professor, alunos e demais sujeitos que trabalham ou estão envolvidos com a escola, assim como os objetivos, os conteúdos e as atividades realizadas na escola e em sala de aula.

Avaliar significa que as observações, os registros e outros instrumentos avaliativos estarão presentes desde o primeiro momento de aula, e permearão constantemente todas as atividades que serão realizadas, constituindo-se em momentos de rica interlocução entre professor e alunos, seja de modo individual ou coletivo, e cujo objetivo é acompanhar as possibilidades dos mesmos na realização das atividades.

A compreensão da perspectiva histórico-cultural que pressupõe a aprendizagem como a principal fonte de desenvolvimento, onde prevalecem as possibilidades garantidas pelas pautas interacionais e onde o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal coloca professores na constante tarefa de mediação com seus alunos e o conhecimento, parte do princípio de uma avaliação que se **realiza como fonte de informação para novos procedimentos a serem tomados a cada instante no processo educacional.**

Viabilizado enquanto fonte de informação, o processo avaliativo compor-se-á no cotidiano, observando e entrecruzando-se todas as reações, convicções, realizações, possibilidades e dificuldades do conjunto de alunos e de professores.

Mais importante do que a discussão sobre a utilização de certas atividades enquanto mecanismos de avaliação, como provas, testes, exercícios, trabalhos escritos individuais e coletivos, pesquisas e outros, está a possibilidade de conceber e trabalhar com o conceito de avaliação que dê espaço à criatividade, à criticidade e à autonomia, que se distancia, desta forma, de um controle de domínio cognitivo pela memorização.

Apesar de todos os estudos que vêm sendo desenvolvidos, sabemos que a avaliação, na prática pedagógica, ainda está calcada num conjunto de conteúdos que, muitas vezes, assumem um caráter artificial, porque abreviados, resumidos e fragmentados, comprometem a qualidade de ensino. Portanto, rever o processo de avaliação não significa analisá-lo isoladamente e sim, refletir sobre todos os aspectos que envolvem o ato pedagógico e a escola como um todo.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação escolar: um novo olhar**. São Paulo : Lúmem, 1996.
AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.
BRASLAVSKI, Berta. **Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática**. São Paulo: UNESP, 1993.
DANIELS, Harry (org). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.
FERRI, Cássia. **Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento**. Florianópolis, 1996. (mimeo).
FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
FOUCAMBERT, Jean . **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
KLEIMANN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **As vozes de Carolina, José e Daniel ...**. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro Oeste/ Universidade Estadual de Campinas, 1996. [Dissertação de Mestrado].

LOCK, Jussara. Avaliação emancipatória. In: SILVA, Luiz Heron da et.al. **Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre : Sulinas, 1996.
LURIA, A . R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOSTSKY, L.S. et.al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone/EDUSP, 1988.
MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. São Paulo: Editores Associados/Mercado de Letras, 1994.
NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991 [Dissertação de Mestrado].
PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário.** Campinas : Universidade Estadual de Campinas, 1994 [Dissertação de Mestrado].
REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular**. Florianópolis: SED, 1991.
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 3 ed. São Paulo: Cortez/ Universidade da UNICAMP, 1991.
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & GÓES, Maria Cecília Rafael de. et.al. **A linguagem e outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1996.
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & LAPLANE, Adriana Friszman. **O trabalho em sala de aula: teorias para que?** (mimeo).
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise**. Cadernos CEDES. Campinas : Papirus, n. 24, 1991.
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Apresentação. In: FONTANA, Roseli C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996
SMOLKA, Ana Luiza Bustamente & GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A significação nos estados educacionais: a interação social e subjetivação.** Campinas : Papirus, 1997.
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
VYGOTSKY, Lev S. et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone/EDUSP, 1988.

GRUPO DE TRABALHO

ANGELA KAMIENSKI – 14ª. CRE
ÉDNA CORRÊA BATISTOTTI – SED/DIRT/GEINE
EDITE SALETE VENZ – 14ª. CRE
ELIZABETE DUARTE BORGES PAIXÃO – SED/DISU
IVONE SCHAEFER – 21ª. CRE
MARIA DE LOURDES ONOFRE – 13ª. CRE
MARIA ESONITA SCHMITT – 22ª. CRE
MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN – 5ª. CRE
MARIA SUELI PAMPLONA BOEHME – 6ª. CRE
MARGARIDA DE OLIVEIRA REBÊLO – 13ª. CRE
MARILANE MARIA WOLF PAIM – 7ª. CRE
NADIR PEIXER DA SILVA – SED/DIEF
NEUZI GOMES – 2ª. CRE
PATRÍCIA DE SIMAS PINHEIRO – SED/DIEF
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS – SED/FCEE
SANDRA MARIA FRANÇA BRAZ – 18ª. CRE
ZILMA MÔNICA SANSÃO BENEVENUTTI – 4ª. CRE

COORDENADORA:

NADIR PEIXER DA SILVA – SED/DIE

CONSULTORIA:

CÁSSIA FERRI

LITERATURA

Chega mais perto e contempla as
palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Drummond

LITERATURA E ENSINO: UM ENCAMINHAMENTO

O entendimento do que é Literatura deve, de acordo com a concepção histórico-cultural de aprendizagem, exceder ao universo da bibliografia mais específica para ser trabalhado em sala de aula, construindo-se na prática pedagógica sua compreensão, ou seja, investigando-se como a Literatura se constituiu historicamente como forma de expressão e que lugar ocupa no mundo contemporâneo e no cotidiano dos nossos alunos e das comunidades mais próximas.

A compreensão do que é Literatura, tomada do ponto de vista histórico e da investigação dos conceitos e das vivências dos alunos e seus pares, suscita o interesse pela investigação das produções literárias locais e regionais entendidas como forma de expressão, manifestação artística e interação com o mundo. E pode-se, a partir daí, identificar nos textos especificidades tais que nos permitam reconhecê-los como literários.

Esse entendimento pode ensejar discussões a respeito da função da Literatura no corpo social, uma vez que, se a sua manifestação tem sido cultivada através das civilizações, é interessante investigar-se que razões levaram o homem a cultivá-la e a fazer uso dela através dos tempos. Compreender a que necessidades do ser humano atende a Literatura, requer que se indague por que e para quem se escreve. E por que se lê. E nessa investigação pode-se discutir também que função tem a Literatura de ficção no nosso cotidiano e no universo escolar.

O trabalho coletivo de questionamentos e de descobertas pode contemplar a compreensão do quanto o mundo literário participa de nossas vidas travestido de diferentes formas e talvez tão mais apreciadas do que o livro, quais sejam: o cinema, a TV, a música, o teatro, cujos recursos de expressão e de interpretação excedem ao mundo das palavras. Pode-se, então, trabalhar no sentido de ver que essas manifestações trazem, além de especificidades e de recursos próprios de linguagem, um texto que é, na maioria das vezes, essencialmente literário. Essa compreensão será conduzida no sentido do reconhecimento de que as manifestações literárias atendem a necessidades artísticas e ao mundo da imaginação e do sonho, essenciais à vida do homem. Percebe-se, nessa investigação coletiva, o quanto a Literatura está embrenhada em nossas vidas e se mais não se faz presente, certamente não é por rejeição, mas por se desconhecê-la ou por não se ter possibilitado ao homem convívio mais estreito com ela.

Faz-se necessário, ainda, refletir a que objetivos atende a Literatura no currículo das escolas. A clareza em relação a esses objetivos dá-se a partir da compreensão do papel ou função da mesma na história das civilizações. A concepção de homem e de mundo que norteia a Proposta Curricular de SC facilita a compreensão da Literatura como um conhecimento produzido pelo homem como ser histórico e que, por essa razão, serve-se dela para compreender, interpretar e transformar ou perpetuar as relações sociais. Nesse sentido não há como divorciar a função social da Literatura de sua função no currículo escolar.

A compreensão do objetivo da Literatura na escola passa pelo entendimento de que sua razão de ser, no currículo, deve-se, fundamentalmente à **formação** de leitores. Leitores que reconheçam na Literatura seu valor ou função social e que, acima de tudo, aprendam a falar com o texto e, através dele, estabeleçam

um diálogo com a vida. Que encontrem na leitura de obras literárias oportunidade de prazer e de lazer, que sejam capazes de nela reconhecer valores estéticos e artísticos que se dão através da palavra. Que consigam identificar na obra o que ela tem de belo enquanto organização textual e uso da palavra escrita. Que sejam capazes, professores e alunos leitores, de se encantar pelos livros, de traçar metas, programar atividades, leituras e produções literárias, selecionar obras de forma conjunta, em sala de aula, descobrindo nessa relação, o universo da Literatura.

Nos dias de hoje, já não se pode mais trabalhar a literatura ou a leitura da mesma forma que há um século. O que se queria do aluno nas aulas de leitura nesse tempo que já vai longe e o que se quer hoje deve ter e **tem**, com certeza, uma diferença substancial. Se no primeiro caso, buscava-se a formação do leitor/decodificador, no segundo, busca-se o leitor/criador, recriador, crítico e contestador. Vai daí que, se num primeiro momento se trabalhou com um leitor que nos devolvia o texto que apenas decodificava – através de questionários, resumos ou fichas de leitura – neste momento novo não se quer mais o texto decodificado e sim recriado, ampliado e, por isso mesmo, lido. Essa mudança de concepção de leitor exige também uma mudança no encaminhamento da leitura.

Antes de tudo, o bom leitor deverá ter a compreensão de que todo texto tem uma ideologia que o perpassa e que justifica a sua existência enquanto criação estética. Afinal, toda arte, seja ela literária ou não, veicula, de uma forma ou de outra, uma ideologia que aponta para um momento histórico, para uma proposta estética, para a história de um autor.

Trabalhar para formar leitores significa, então, trabalhar pela conquista de consciência do leitor enquanto sujeito crítico, capaz de relativizar verdades e de dialogar com os textos, à medida que suas verdades se fundem com as verdades que emergem do trabalho de um autor com as palavras. Enfim, é dar condições ao leitor de perceber que, **se não existem escrituras inocentes, não há como fazer leituras ingênuas.**

Se parece claro entender que a Literatura é produção humana historicamente construída, é necessário repensar sua prática, uma vez que a escola tem, tradicionalmente, privilegiado o estudo da História da Literatura e da Teoria Literária em prejuízo do conhecimento e da leitura de obras. Impossível aceitar, na perspectiva histórico-cultural, práticas consagradas de memorização de nomes de autores e de obras, bem como interpretação das mesmas nas falas exclusivas de críticos, falas essas das quais a escola tem se apropriado para repeti-las indefinidamente. A essas vozes há que se somar as vozes dos nossos alunos, advindas de suas leituras e de suas interpretações legitimadas pelas suas vivências, pelos seus estudos e pelo novo sentido que essas obras possam ter a partir do referencial de mundo que têm os leitores ancorados em tempos diversos. Para BARTHES,

> *...o que está em jogo no trabalho literário (da literatura como trabalho) é fazer do leitor não mais um consumidor, mas um produtor do texto. Nossa literatura está marcada pelo divórcio impiedoso que a instituição literária mantém entre o fabricante e o usuário do texto, seu proprietário e seu cliente, seu autor e seu leitor. (1992, p.38)*

Já muito se disse do quanto a escola tem representado, para a maioria dos jovens, a única oportunidade de contato com obras literárias, uma vez que a história de leitura deles, dos alunos, revela, quando muito, opção por outros textos que não os literários. E aqui se pode ratificar uma função que não é exclusiva, mas que é específica da escola, qual seja a de dar oportunidade aos seus jovens de estabelecer relação íntima e prazerosa com o mundo das produções literárias. Oportunizar essa convivência com os livros, esse desvendamento do mundo literário constitui um dos objetivos da escola. Daí porque se pensa a Literatura como um dos componentes importantes do currículo escolar.

É importante ainda pensar sobre o quanto as práticas revelam que a escola tem pautado seu trabalho na fragmentação textual. A opção por recortes de obras serve para representá-las mas, certamente, não serve para que as conheçamos e para que, através da totalidade da sua leitura, compreendamos o ser humano na sua complexidade de vida material e psíquica e as relações que ele estabelece com o mundo. É lendo a obra na sua totalidade que se pode tecer individual e coletivamente a leitura do homem contextualizado no seu tempo.

A problemática da fragmentação não é extensiva à leitura de contos, crônicas, fábulas, poemas e lendas, uma vez que constituem uma totalidade enquanto textos.

As leituras e a vivência literária, certamente, ensejarão produções escritas dos leitores, motivarão buscas de fios que, na tecitura do texto, constituirão uma nova malha. Esses momentos, os da produção

textual, são também representativos da função da Literatura na escola, uma vez que possibilitam, na simplicidade do ambiente escolar, descoberta do processo da escritura, produções de saberes e achados a respeito do eu e do outro. É a revelação do homem, das vozes do ser humano na fala e nos textos das crianças, dos jovens e dos adultos. Nesse sentido, pode-se dizer que a malha que então se tecerá não constitui uma nova malha, mas rede iniciada pela história humana, cujo fio podemos puxar dos seres que nos precederam nessa escritura.

> *Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos da fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN,1992, p.98)*

Os momentos de produções literárias e de leituras de obras devem ser privilegiadamente contemplados na escola cuja estrutura organizacional precisa ser revista. E tão mais alterada quanto mais conservadora for sua prática, quanto mais os livros didáticos estiverem norteando seu trabalho. Há que se discutir, no momento de organização do trabalho escolar, alternativas para leituras e produções literárias. O espaço para leitura de obras será encontrado por professores e alunos cuja motivação e interesse pela Literatura tiver sido cultivado.

Cabe aqui uma reflexão a respeito da exclusividade que a Língua Portuguesa tomou para si, ou que a ela atribuiu-se tradicionalmente, como responsável e divulgadora da Literatura, como se essa área do conhecimento fosse a única a lidar com textos e obras que tratam do mundo real e ficcional dos seres humanos. Dessa forma, a escola vem perdendo grandes oportunidades de ampliar seus horizontes, sua visão a respeito da totalidade do conhecimento universal e de expandir a vivência literária no universo escolar, conquistando leitores entre professores e alunos.

As obras de escritores como Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Guimarães Rosa, Érico Veríssimo, Jorge Amado, apenas para citar algumas, são, além do valor literário que possuem, verdadeiros estudos a respeito do homem inserido num tempo e espaço, ricas de costumes e regionalismos que devem interessar a outras áreas que não somente a de Língua. Da mesma forma pode-se elencar ainda, Anarquistas Graças a Deus de Zélia Gattai, Agosto de Rubem Fonseca, Boca do Inferno de Ana Miranda, O Romanceiro da Inconfidência de Cecília Meireles, Corda Bamba e A Bolsa Amarela de Lygia Bojunga Nunes e tantas outras.

Obras como Cem Dias entre o Mar e a Terra de Amir Klink, O Mundo de Sofia de Jostein Gaarder, O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint Exupèry, embora não se constituam de vazios e de silêncios próprios do texto literário, nem tampouco se proponham a trabalhar com a linguagem de forma artística, são de leitura agradável aos jovens e excelentes oportunidades em outras áreas que não a de Língua Portuguesa. Além disso, são boas sugestões para se relativizar, em discussões, os conceitos de "literário" e "não literário".

Dentre as obras citadas, muitas são interpretações dos autores a respeito de acontecimentos históricos, versões afastadas da História oficial e do didatismo; formas de ver o homem situado no espaço geográfico e seu relacionamento com ele, análises do comportamento humano à luz de reações e implicações emocionais, conflitos e indagações do ser a respeito de si e da vida. Verdadeiras aprendizagens sobre o universo tomado na sua totalidade, microcosmos literários representativos daquilo que mais desejamos: a compreensão de nós mesmos na busca da felicidade. Como diz Drummond, em seu poema O Homem; as Viagens, quando fala das conquistas siderais:

Restam outros sistemas fora
do solar a colonizar.
Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
a dificílima dangerosíssima viagem
de si a si mesmo:

E essa viagem certamente será tão mais interessante de ser vivida, se tivermos rumos, roteiros e bagagem literária.

É plena, a Literatura, de obras que enfocam, de formas tão diversas, essa "viagem" de que fala Drummond. Caso se queira fazer essa busca, seguir esse "roteiro literário", acompanhando personagens nas viagens para dentro de si próprios, visualizando auto-descobertas e crescimento pessoal, elenca-se aqui, como sugestão, algumas obras que tratam desse tema e que, evidentemente, podem ser substituídas por outras que se desejar ou que se tiver disponível:

Contemporâneos

Rio Liberdade de Werner Zotz, O Sofá Estampado de Lygia B. Nunes, A Casa da Madrinha de Lygia B. Nunes, O Viajante das Nuvens de Haroldo Bruno, Chapeuzinho Vermelho em Manhattan de Carmem M. Gaite, Ana Z, onde vai você? de Marina Colassanti, Guerra Dentro da Gente de Paulo Leminski, Sete Desafios Para Ser Rei de Jon Terlow, O Planeta Lilás de Ziraldo

Clássicos

Dom Quixote (sec. XVII) Cervantes, Cândido (sec. XVII) Voltaire, Viagens na Minha Terra (sec. XIX) Garret.

O filme A História Sem Fim de Michael Ende, elucida muito bem o tema.

LITERATURA: TECENDO UMA COMPREENSÃO

Compreender o que é Literatura significa pensar que ela consiste em toda e qualquer produção escrita do homem, que tenha sido produzida em determinado momento histórico, ou ao longo de toda a história da humanidade, mas, também, que se busque pensamentos mais complexos a respeito do assunto. Para SARTRE, Literatura é:

> *... uma subjetividade que se entrega sob a aparência de objetividade, um discurso tão curiosamente engendrado que equivale ao silêncio; um pensamento que se contesta a si mesmo, uma Razão que é apenas a máscara da loucura, um Eterno que dá a entender que é apenas um momento da História, um momento histórico que, pelos aspectos ocultos que revela, remete de súbito ao homem eterno; um perpétuo ensinamento, mas que se dá contra a vontade expressa daqueles que ensinam. (1993,p.28)*

Entender Literatura dessa forma, requer que se investigue cada sentido, que se desnude e se amplie cada conceito aqui colocado. E que se faça, na busca dessa compreensão, um exercício de diálogo com o texto, de tecitura de vozes e de produção de novos enunciados. Requer pensar a Literatura de outro ponto de vista e tentar, nesse entendimento, refletir sobre a prática educacional.

Se Literatura é *uma subjetividade que se entrega sob a aparência de objetividade*, haveremos de ler, nesse pensar, o entendimento do ato individual e solitário do sujeito escritor e do sujeito leitor, no momento da escritura e da leitura do texto. Ou seja, há na objetividade e na materialidade histórica do texto, uma visão pessoal a respeito do recorte de mundo que se tenha ali representado. Essa subjetividade precisa ser vista, no entanto, à luz da compreensão do dialogismo e da polifonia, entendendo-se que, como os sujeitos se constituem histórica e culturalmente, haveremos de ver nas falas e na subjetividade desses sujeitos (autor e leitor), uma fala que, de certa forma, resgata e repete e soma-se a outras vozes já ditas anteriormente. A Literatura então, é uma nova forma de dizer, carregada de sentidos pessoais, de tempos diversos e de cada tempo em particular.

Há que se discutir também na definição de Sartre, o recorte de que Literatura é *um discurso tão curiosamente engendrado que equivale ao silêncio*. Ora, o engendramento do discurso de que fala Sartre, talvez seja uma das especificidades mais significativas do texto literário. O desvendamento dessa "artimanha" literária, vamos dizer assim, constitui-se na descoberta de como lidar com o texto, de como

investigá-lo, de como ler o que não se coloca explicitamente, sob pena de não se conseguir abstrair dele sentidos apenas sugeridos. E essa compreensão, a da sutileza do texto, passa pelo entendimento do papel do leitor na constituição do texto literário, como co-autor, como co-produtor que é. É o próprio Sartre quem diz que o texto sem o leitor nada mais é do que sinais perdidos no papel. Talvez esse seja o *silêncio* de que fala Sartre: a anterioridade ao momento da leitura, o discurso que necessita do leitor para atribuir-lhe sentidos, significados ali postos, colhidos no social e que para ele retornam enriquecidos, temporalizados, através da ótica de quem lê.

A compreensão desse engendramento deverá trazer para discussão uma das especificidades da Literatura, qual seja a estrutura organizacional do texto e recursos de linguagem, dos quais resultarão efeitos estéticos diversos e diferentes gêneros literários. Pensar em gêneros significa acolher, na sala de aula, diversidade de textos, entendendo-se que na diversidade de formas residem também objetivos e interesses diferenciados. Ou ainda, entender que as necessidades que geram essas produções são distintas e que podem ser criadas coletivamente no ambiente escolar, para efeito de entendimento, leitura e produção. A partir dai o resultado estético do texto, a beleza da construção e da palavra posta com adequação e elegância, o efeito diferenciado que atribui ao texto caráter de originalidade constitui-se um trabalho que exige esmero, exercício, investigação, percepção, investimento na produção literária. E se isso estiver claro no momento de estudo do texto, de mergulho nas produções literárias, certamente poderá tornar-se uma das metas do trabalho de produção textual de nossos alunos.

Se a Literatura é também *um pensamento que se contesta a si mesmo*, pode-se discutir, a partir desse pensar, uma outra especificidade e função do texto literário, qual seja a de pensar o mundo, a de revelar atos e fatos humanos cujos sentidos haverão de ser contestados ou perpetuados no texto e a partir dele. As relações sociais são dinâmicas e conflitantes e lidam com implicações de caráter político, social, econômico e ideológico. A Literatura mostra-se como uma oportunidade de explicitação dessas relações e desses conflitos. Por isso ela investiga, diz, pensa, contesta e supera seu próprio dizer. Há nessa contestação uma vertente de tentativa de compreensão do homem, de auto-conhecimento e de entendimento da organização social. O exercício dessa contestação, via Literatura, poderá ser uma prática saudável nas escolas se servir ao entendimento da organização social, historicamente constituída, e ao desenvolvimento da prática do questionamento, entendendo-se o discurso literário como algo representativo do mundo e, por isso, tão possível de ser questionado e investigado quanto aquele. As verdades literárias são tão frágeis quanto as verdades sociais, possíveis de serem relativizadas e trazidas para serem desnudadas. Até porque

> *... o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.*
> *Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma <u>fração</u> de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN, 1992, p. 123)*

Barthes fala da *volúpia de escrever* e refere-se aos que *amam as histórias bonitas*. Sartre fala da Literatura como *uma Razão que é apenas a máscara da loucura.* Aqui talvez se deva falar da necessidade do ser humano de satisfazer seu imaginário, de elevar-se do plano concreto de vida para o estágio do sonho, proporcionar-se, através da Literatura de ficção, um escapismo, um projetar-se para além das condições humanas. É tantas vezes a ousadia do pensar, do extravasar essa loucura, embora mascarada de que fala Sartre, que possibilita manifestações artísticas através do ato da criação. Sabe-se que o ato de narrar, de contar e de recontar histórias constituiu-se em um impulso historicamente natural do ser humano, primeiramente por ser a narrativa oral, no princípio das civilizações, a única forma de registro mas, também, por serem as manifestações artísticas como a dança, a música e as narrativas, formas de interpretação do mundo. E essa liberdade de interpretação não tem limites, beira as margens da loucura, se entendermos loucura como liberdade, como aventura e encantamento diante da criação. Essa necessidade de criação, se realizada através do aspecto ficcional da obra, mascara-se tantas vezes com a razão e com o real, de sorte que nem sempre se pode delimitar a fronteira entre o real e o imaginário.

Se pensarmos ainda a Literatura, como quer Sartre, como *um Eterno que dá a entender que é apenas um momento de História, um momento histórico que, pelos aspectos ocultos que revela, remete de súbito ao homem eterno,* percebe-se a tentativa de explicar e compreender a Literatura como reveladora da essência humana que se perpetua através da espécie, através da historicidade e através das obras. E essa manifestação, essa revelação, apesar de ancorar-se num determinado tempo histórico, é, ao mesmo tempo, essencialmente subjetiva: oculta-se na interpretação individual, busca, para elaborar o seu dizer sobre o seu tempo, o que há de mais essencialmente humano, de mais desconhecido, de menos explicável e, portanto, alcança o Eterno de que fala Sartre. Perpetua a si e a História dos homens através dos falares eternizados nas obras.

Finalmente, se na concepção sartreana entender Literatura é pensá-la como *um perpétuo ensinamento, mas que se dá contra a vontade expressa daqueles que ensinam,* convém considerar que ela, enquanto produção estética, não tem finalidade didática de ensinamento, mas ao tratar da vida do homem, lida com o conhecimento por ele produzido em todos os níveis. Não há fronteiras de conteúdo para quem escreve uma obra literária. O compromisso dessa escritura é com a arte, com a vida na sua totalidade, consigo próprio, enquanto ser que escreve a partir da sua história, para os seus pares, homens como ele, ancorados num tempo sobre o qual se debruça para entendê-lo e para fazer sobre ele a sua intervenção. Intervenção esta que resulta em novos saberes que, perpetuados no tempo, poderão gerar novas interpretações, novos agires, ensejando um contínuo movimento de compreensão da vida e do mundo em todas as instâncias.

Feita essa tentativa de entendimento das especificidades da Literatura, bem como de suas funções sociais, parece claro entender-se a função da Literatura na escola e os objetivos de seu estudo. Essas funções não poderão ser distintas, até porque não faz sentido entender-se o conhecimento e as produções humanas, tratando-as separadamente no corpo social e escolar, reservada a esta apenas a sistematização e a seleção desse conhecimento para efeito de trabalho.

LITERATURA: OPERACIONALIZANDO A PRÁTICA

Para operacionalizar a prática pedagógica de Literatura, é necessário que se tenha claro a concepção histórico-cultural de aprendizagem que norteia a Proposta Curricular de SC. De acordo com essa concepção, a aprendizagem é um processo de produção coletiva que se dá através da interação dos envolvidos e da mediação do professor. Nesse processo, a linguagem é entendida como meio – portanto, é também mediadora da compreensão do mundo e do auto-conhecimento. Faz-se necessário, para o estudo da Literatura, compreender as características da linguagem verbal apresentadas por Bakhtin. A polifonia, a polissemia, o dialogismo e a incompletude são importantes aspectos da linguagem, cuja compreensão dependerá de um trabalho mais consistente e coerente com a Proposta Curricular. O entendimento dessas características possibilita uma outra postura diante da leitura de textos e de obras literárias.

Por ser a concepção de aprendizagem da Proposta Curricular de SC histórico-cultural, haveremos de realizar, nas escolas, um trabalho com Literatura que seja coletivo, interativo, mediado pelo professor e que entenda a linguagem do ponto de vista estudado por Bakhtin. Convém, então, pensar nossos alunos nessa perspectiva. Certamente o trabalho com o texto "sacralizado", de verdades inquestionáveis, obras e autores também sacralizados, distanciados por listas exaustivas, por dizeres alheios, por fichas de leitura e tantas outras práticas, não poderá interessá-los.

Podem dizer-lhes alguma coisa os textos que falam do cotidiano deles, aqueles nos quais os alunos podem enxergar a si e aos seus. É bem-vinda a prática que lhes permite falar com suas vozes o discurso das suas vidas, que lhes dá chance de somar suas falas às dos colegas, para contestar, concordar, sair do mundo escolar a partir do texto, buscando outras referências colhidas na TV, na música, no humor, nas histórias e fatos do bairro, no trabalho, no namoro, enfim, nesse todo que é o conhecimento que eles dominam. E, então, poder fazer de seu trabalho textual, com seus parceiros, um desvendamento do mundo, processo no qual toda fala é bem-vinda. E nessa interação perceber que não há sentido único para o texto, que os grupos constroem. E, à medida que os constroem, produzem textos seus, autorias significativas, legitimadas pela visão de mundo e de organização social que trazem.

Serão bem recebidas as histórias do cotidiano, as lendas, as canções, a poesia, a novela, o conto, a crônica, a história infantil, a piada, a composição escrachada da última banda de rock, o filme, o vídeo-game,

o romance policial, passional, o best seller, enfim, todos os textos em cujo enredo, personagens, temas ou subjetividades o leitor puder ver-se contemplado. Oportuniza-se, através dessa prática, leituras e discussões, visando o reconhecimento da tipologia das obras que as classifica em : literárias, não-literárias, best-sellers, auto-ajuda, livros de anjos, ficção, não-ficção, etc. As listas dos "mais vendidos" e as resenhas de críticos literários, publicadas em periódicos são material disponível e adequado para essas discussões e para a compreensão do que se chama "indústria cultural" e mercado editorial.

O universo da obra será tocado na perspectiva de coisa tangível, assim como é tangível, através dela, a compreensão da vida e das relações sociais. Desfaz-se, então, a sacralização do texto e da linguagem para estabelecer com eles uma relação harmoniosa de parceria, de compreensão da vida e de produção de novos questionamentos e de novos saberes. Essa relação com o texto pressupõe a valorização da linguagem e acolhe diferentes níveis de falas, porque legítimas e representativas de grupos sociais diferenciados.

Nessa perspectiva, o ensino da Literatura enseja o entendimento da **incompletude** e da **intertextualidade** do texto, entendendo-se como intertextualidade a relação de qualquer natureza existente entre textos diversos e entre esses e o contexto. Essa visão estabelece o diálogo como primordial e fomenta a coleta de outros textos para enriquecer ou negar os dizeres.

Assim é que um texto como Formiguinha de Vinícius de Morais pode ser acolhido para ser cantado, discutido, para se saborear a simplicidade e a singeleza da poesia, para introduzir conversas sobre a relativização das coisas no universo, enfim, para exercitar um contato prazeroso com o texto que poderá se estender para a leitura de Corrente de Forminguinhas de Henriqueta Lisboa.

O diálogo espontâneo com o texto pode trazer descobertas, encontros, lembranças, reconhecimento de vivências, identificação de retalho de vida imobilizado no papel, através da palavra. E também na voz da poetisa, o leitor pode ver surgir a sua voz, seu encantamento, sua identificação enquanto ser que vê e que sente melhor a vida apartir do texto. É a sensibilização do leitor que então se dá, encantamento pela palavra escrita que pode ir buscar, na seqüência das leituras, A Formiga e a Neve de Monteiro Lobato e textos similares como: A Velha a Fiar, A Árvore da Montanha e outras representações folclóricas da oralidade brasileira que ensejam descobertas e contribuições da comunidade.

Seguindo o curso das leituras, Farra no Formigueiro de Liliana e Michele Iacocca, é também ótimo para se conversar com e sobre esse texto e, sempre mediado pelo professor, dele extrair o lúdico, a leveza com que as autoras tratam a questão da organização social e como elas relativizam o problema da autoridade, da organização familiar e da rebeldia. Impossível ler este texto sem representá-lo, sem dançá-lo com batuques e pequenos tambores e chocalhos produzidos pelos alunos.

Nesse momento das leituras é inevitável não ler A Cigarra e a Formiga, fábula que pode ser lida no original de La Fontaine ou em outras versões e, ainda, ser vista em produções de vídeo.

São também esses textos possibilidades de se produzir, a partir deles, representações dramáticas e dobraduras. Dobraduras de barquinhas, lenços e aventais de papel para vestir as formiguinhas nas representações, ou adereço diferenciado para caracterizar a formiga "rebelde" do texto de Liliana e Michele Iacocca, máscaras para representar A Formiga e a Neve e tantas outras produções que atendem ao desenvolvimento de habilidades artísticas e à formação do estético do ser, tais como: artes plásticas, mímica, dança, teatro, nos momentos de interpretação e de vivência com os textos. Há que se trabalhar no sentido de conhecer e de desenvolver outras linguagens paralelamente ao desenvolvimento da linguagem verbal.

Olhar a linguagem do texto e nela reconhecer formas diferentes de dizer, apontar o jeito exótico de falar do simples e a simplicidade de falar do exótico, perceber a escolha da palavra, a novidade do **como** escrever, dos diferentes dizeres sobre as mesmas coisas, é reconhecer a linguagem verbal enquanto arquitetura, engenhosidade, tecitura de sentidos e de formas. Os sentidos e as imagens percebidas, as sensações aguçadas, as emoções tocadas pela palavra que aí está. Investigação coletiva do polissêmico, das muitas vozes (polifonia) representadas no texto e das tantas outras que daí saem no momento da escuta, quando com ele se estabelece um grande diálogo porque somado a outras vivências – as dos nossos alunos e seus pares – que remetem a tempos diversos, a falas inesperadas, a pensamentos e a emoções arrancadas nas conversas dos grupos ou na individualidade dos pensares. É a vida que borbulha nas nossas falas de sala de aula, de alunos e professores, é o diálogo universal que se estabelece. Deixemos que os alunos falem, que digam, que se manifestem de diferentes formas, que visitem suas vidas ao se expressarem, até que se calem, mas que, ao se calarem, digam. É o dialogismo de que fala Bakhtin se efetivando. São textos que se tecem, nas duplas, nos grupos, durante as atividades, jogo verbal evidenciado, investigado, descoberto na conversa

gostosa da escola e no desenrolar das atividades.

O desafiar a imitação e a criação com a palavra é tarefa do professor que se colocará sempre como **inter** entre os textos e entre esses e seus alunos. O olhar do mestre deverá ser arguto, anunciador de caminhos da linguagem, até que o aluno também comece a fazer descobertas e a apontá-las. É a mediação no trabalho escolar, é a formação do leitor sendo garantida através da sensibilização para o texto e através da vivência literária.

Caso se deseje manter o tema e algumas discussões que podem ter surgido a partir dos textos sugeridos anteriormente, aponta-se como uma das possibilidades a leitura de Os Colegas de Lygia Bojunga Nunes. E, ainda, para se ter clareza das opções que vão surgindo nos intertextos, sugere-se A Revolução dos Bichos de George Orwell que, ao mesmo tempo que pode levantar novamente a questão da relativização proposta de forma ingênua e singela em A Formiga de Vinícius, evolui para conversas referentes aos aspectos político e ideológico. Aqui se pode ver com outros olhos, discutida com outra voz, de forma alegórica, a organização social. E pode-se examinar esse recurso artístico – a alegoria – voltando nas fábulas, nos apólogos e em tantos outros recursos da Literatura. A Formiga Boa e A Formiga Má de Lobato, bem como Formigarra Cigamiga de Glória Kirinus são excelentes exemplos. É um fio que não se acaba, esse da intertextualidade. Pode-se, ainda, remeter as discussões para outros referenciais dos alunos e outras leituras, como filmes, novelas, vivências, músicas, piadas – tão carregadas de conceitos, ideologias e preconceitos – ou outras obras literárias.

A variedade de textos lidos e utilizados para diferentes atividades propicia a escritura de textos novos, em forma de paráfrase, paródia ou a reescritura dos mesmos transformados em parte ou na sua totalidade; poesias, quadrinhas, parlendas, histórias em quadrinhos, narrativas individuais, em grupos ou no coletivo da sala de aula.

Essa percepção do texto, essa relação do leitor com diferentes obras produzidas de forma e em tempos diversos, encorajará leituras outras e produções literárias individuais e coletivas porque entendidas de que ingredientes são feitas e de que limites e de que verdades se compõem. Um limite que é o infinito, uma verdade que questiona a verdade, um espaço que não exclui linguagens, que convida à transformação, ao exercício do sonho, do encantamento, porque desafia arquitetar a palavra, propositadamente, colocada ou deslocada. Invenção do texto. Liberdade e direito de expressar-se, de sentir-se autor com o texto que lhe convier, cujo endereçamento deverá ser diverso da leitura solitária do professor com finalidade menos estimulante ainda, qual seja, atribuir-lhe juízo e valoração.

Esse endereçamento da produção literária escolar pode ser pensado coletivamente e decidido nos grupos que, com certeza, saberão concretizar, dentro das possibilidades do universo escolar, desejos de divulgação das suas produções.

Entende-se que se pode encaminhar o trabalho pedagógico com Literatura para diferentes alternativas que surgirão ao longo do processo, durante o qual ocorrerão escolhas e encaminhamentos decididos coletivamente, com vistas a estabelecer contato mais estreito e eficaz com a produção literária. É coerente com a perspectiva histórico-cultural da Proposta Curricular de SC o trabalho pedagógico que entende que a própria dinâmica do processo indica os encaminhamentos subseqüentes. As leituras de obras, os estudos e a produção textual poderão ter vários direcionamentos e finalidades decididas no grupo.

A Literatura na vida escolar tem como objetivo fundamental a **formação do leitor** e deve, para isso, criar entre alunos e obras literárias uma atitude de intimidade, de curiosidade pelos livros, de interesse pela descoberta, de valorização e de encantamento como leitor e como produtor de textos. Essa relação será construída através de práticas que privilegiem a leitura de obras na sala de aula e as conversas informais sobre as mesmas, em pequenos ou grandes grupos, onde haja espaço para se falar desinteressadamente sobre as leituras como se fala sobre um acontecimento que nos deu prazer. Onde se levante discussões, debates, palestras, júris, outras leituras, audição de músicas ou sessões de vídeos e de filmes de interesse do grupo. Onde haja lugar para recomendação de leituras, indicações feitas pelos alunos, arrazoadas pelo parecer deles. Pequenos textos produzidos por eles, comentários espontâneos sobre obras lidas ou súmulas de obras com apreciação, poderão formar painéis e livros disponíveis na biblioteca da escola, úteis na indicação de leitura para outros alunos.

Feiras de livros, varais literários, recitais, mostras de arte que contemplem obras literárias representadas através de alegorias, de coreografias e de teatro, organização de grupos contadores de histórias são excelentes motivadores de leituras. Para desenvolver esse trabalho, é preciso garimpar com os alunos,

seguir veios, cursos, entrelaços previstos, outros apontados de surpresa, recebidos com espanto, mas sem susto. Dessa forma se estabelece com o universo literário uma relação prazerosa e permanente.

No Ensino Médio, além desse caráter, a Literatura tem compromisso com a historicidade da obra literária, por tratar-se, nesse estágio da vida escolar, juntamente com Língua Portuguesa, de uma disciplina. E, como tal, necessita ser entendida historicamente, como parte do conhecimento produzido pelo homem ao longo de sua história. Sua evolução, suas possibilidades enquanto gênero e a compreensão das implicações históricas, sociais e culturais na produção desse conhecimento, dá-se pelo situar o homem no seu tempo. Embora esse não seja um dado completamente novo para o aluno do Ensino Médio, uma vez que no Ensino Fundamental já se faz referências a essas questões, é a partir desse momento da vida escolar que, de forma mais clara, se encaminha o estudo da Literatura. O que significa dizer que, de forma mais sistematizada, busca-se localizar as obras no tempo e nos gêneros, tendo clareza da relatividade dessas questões. Investigar em que momento histórico e social estão autor e obra inseridos, contribui para melhor lê-los. Esse processo de estudo ajuda a compreender as relações e as produções sociais que se constroem ao longo da História da humanidade.

Estabelecer essa relação com o momento histórico, através das obras, é uma prática interessante para se proceder discussões e leituras contemporâneas e questionar em que medida os textos de hoje emergem do nosso tempo, das relações sociais, culturais e políticas em que vivemos. Esse é um caminho a ser seguido à medida que se pode sempre estabelecer um elo entre a Literatura e a contemporaneidade, o que atribui ao estudo um significado mais plausível, uma finalidade mais concreta e mais tangível.

Interpretar bem um texto significa não só encontrar nele o que o sujeito-leitor enxerga a partir dos recortes que sua visão de mundo faz, mas ser capaz, também, de levantar marcas deste texto que apontam para possíveis intenções do autor, do gênero, da escola literária, do momento político, da ideologia vigente e/ou do pensamento filosófico predominante. Interpretar bem um texto, pede ainda ao leitor que entre na linguagem que constitui o texto literário, percebendo que ela, enquanto linguagem literária, se diz. E que, por isso mesmo, o literário muito mais do que aquilo que conta, é o "como" conta esse aquilo.

Nessa perspectiva cabem leituras que, novamente, tenham como pano de fundo uma mesma temática que, porque enfocada de forma diferente, fala de outras tantas coisas bem mais importantes que ela e que, à primeira vista, parecem fatos periféricos. Veja-se, por exemplo, um dos temas mais banais da história humana: o triângulo amoroso. Perceber as diferentes abordagens dele é uma forma interessante de estudar Literatura, não somente em seus diferentes momentos mas também relacionado a outras artes, como o cinema e a música.

Assim, ler D. Casmurro de Machado de Assis e São Bernardo de Graciliano Ramos é uma maneira de se ver a conhecida e velha história da traição pelo olhar de dois grandes nomes da Literatura e uma oportunidade de se checar a visão de mundo de dois séculos diferentes (XIX e XX), bem como de duas escolas literárias diferentes: Realismo e Modernismo.

Contrapondo, ainda, pode-se projetar, em transparências, para leitura e interpretação, História de Amor de Regina Coeli Rennó, um bom livro de história infantil que, usando apenas recursos visuais, conta a história de amor de dois lápis (um rosa e outro azul) que sofrem a interferência de um terceiro elemento: um lápis amarelo. Pode-se ver, em História de Amor, a contemporaneidade: livro sem texto, sintonizado com o momento, extremamente visual, traz à baila uma das preocupações atuais, a qualidade do livro para crianças.

Na verdade, nos três livros citados o que menos conta é a história em si. E é isso que precisa ser visto na escola. Trabalhando nessa perspectiva, evidenciam-se não só as diferentes formas de se trabalhar artisticamente um mesmo tema, mas, essencialmente, o que está por trás dele. Sendo diferentes os momentos, diferente é, também, o que é dito, para dizê-lo.

Vale lembrar aqui o conto Tchau, de Lygia Bojunga Nunes – um dos nomes mais significativos da literatura juvenil brasileira atual – que num estilo irrepreensível, aborda essa mesma temática.

Da mesma forma pode-se remeter os leitores aos primórdios da Literatura universal com As Mil e Uma Noites, obra das mais conhecidas e mais antigas da humanidade, cujas mil e uma histórias garantem a reversão da marca de uma história de traição.

Nesse mesmo bloco pode-se sugerir ainda a leitura de O Primo Basílio, de Eça de Queirós para observar em que perspectiva o tema é abordado dentro do Realismo português.

Excelente representante da contemporaneidade , nessa mesma temática, é a obra Uma Noite em Curitiba de Cristóvão Tezza que articula de forma surpreendente a narrativa amorosa, questiona verdades, estereótipos e investiga comportamentos.

Comparar os diferentes estilos, as diferentes intenções, os diferentes desfechos dessas obras tão distanciadas pelo tempo, mas tão próximas na temática é perceber como se tecem os fios literários. É perceber também o que garante a atemporalidade de uns, a universalidade de outros e o esquecimento de tantos.

O filme Atração Fatal pode também ser trazido para apreciação e discussão, buscando-se, nesse caso, as especificidades da linguagem cinematográfica em confronto com a linguagem literária.

Igualmente na poesia de Vinícius, o Soneto da Fidelidade e Soneto de Separação pode-se ver a mesma temática cantada em gênero clássico na visão de um poeta contemporâneo, bem como, composições musicais da atualidade e tão do agrado dos jovens tratam com freqüência dessa temática.

É interessante observar que as escolas literárias ou o histórico da Literatura não deixarão de ser dados. Apenas não será obedecida com rigidez uma seqüência cronológica que, na maioria das vezes, empobrece as aulas e entedia os alunos por não conseguirem vislumbrar numa obra aquilo de que os livros, as apostilas e os seus professores falam. O que se propõe é trabalhar sempre, na perspectiva da totalidade da história da Literatura e das produções literárias.

Um bom recurso é ter em sala de aula um mapa que evidencie os diferentes momentos, com suas características, obras e autores para que os alunos se localizem a cada nova leitura feita. Dessa forma, mantém-se a sistematização do quadro da Literatura Brasileira à medida que os alunos vão fruindo e socializando suas leituras. Sem contar com a não necessidade de estudar a fortuna crítica de autores consagrados, cujas obras jamais serão lidas.

É preciso na verdade garantir, acima de tudo, que nas aulas de Literatura se tenha contato mesmo é com ela: com a Literatura! Conseguido isso, o restante virá por acréscimo; feito o aluno leitor, ele mesmo auxiliará o professor na busca e estudo de novos textos, preservando-se uma das questões mais relevantes da qualidade textual: a de eles sempre nos levarem a novas leituras que, **num nunca mais terminar**, nos levarão sempre a outros tantos textos.

Conduzir o processo dessa forma possibilita também resgatar toda a gama de produções artísticas e analisá-las conjuntamente como tendências que se dão ao longo do tempo. Esse movimento na História, com vistas ao contemporâneo, atribui significado ao estudo e resultados mais satisfatórios, pesquisas, leituras e investigações conduzidas dessa forma são prazerosas. O desafio de se fazer descobertas em relação ao mundo da música, das artes, da moda e de comportamentos, poderá estar envolvendo o desafio de localizar ou de ler uma obra literária. Ou, a leitura da obra poderá ensejar informações referentes a essas questões, ou a outras, a fim de estabelecer estudo comparativo com atitudes do homem contemporâneo e com a visão de mundo que têm os jovens.

O (re)conhecimento dos gêneros literários deve dar-se, também, através da leitura de obras. Excluindo-se no gênero narrativo, o romance, as demais modalidades requerem menor tempo para lê-las e constituem, por isso, vantagem do ponto de vista de adequação às condições de leitura no ambiente escolar. O conto e a crônica são narrativas breves, representativas de textos que conservam sua integridade enquanto produção literária, independentemente da obra na qual estão inseridos. E, por essa razão, enquanto extratos de obras, não têm sua compreensão prejudicada, nem se incorre na problemática da fragmentação de obra literária.

A Literatura Catarinense, por exemplo, dispõe de excelentes obras e pode-se, através da leitura das mesmas, realizar o estudo dos gêneros literários. Sorrisos meio Sacanas de Sérgio da Costa Ramos (disponível nas bibliotecas das escolas públicas), é uma boa opção para se conhecer o universo da crônica e, a partir delas, buscar outros tantos cronistas publicados em obras e periódicos.

Da mesma forma são inúmeros os bons contistas e romancistas catarinenses, como Salim Miguel, Adolfo Boos Júnior, que lançou recentemente o romance Um Largo/Sete Memórias e escritores de contos infanto-juvenis como Maria de Lurdes Ramos Krieger Locks e Werner Zotz, só para citar alguns.

A poesia de Alcides Buss em Sinais/Sentidos é referência especial da tecitura do texto poético, do lirismo conciso, polissêmico, polifônico e do dialogismo que a partir dele, então, se estabelece. Outros tantos poetas catarinenses virão na teia dessa busca. Cruz e Sousa, inclusive, para que se possa ver as diferenças das produções e das intenções dos textos produzidos em diferentes momentos históricos. Sem falar ainda que se pode expandir o conhecimento do gênero poético para os poemas haikais e outras tendências da poesia, até

as produções mais populares de trovas, desafios e cordel, bem como as composições musicais das bandas contemporâneas, excelentes para reconhecimento do que se entende por literário e não literário.

Sugere-se, ainda, que se leia nos grupos para efeito de reconhecimento dos gêneros literários – além, é claro, de outros objetivos já discutidos neste documento – a coleção de obras classificadas no **Prêmio Cruz e Sousa de Literatura-1995**, em sua versão nacional. Essas obras são produções atuais representativas de gêneros literários e também estão disponíveis nas escolas públicas de SC. São elas: A Balada do Cárcere (poesia) de Bruno Tolentino, Fractal em Duas Línguas (contos) de Cunha de Leiradella, Cebola (romance) de Manoel Carlos Karam, catarinense de Rio do Sul, e as obras premiadas no **I Concurso Nacional de Dramaturgia-1995,** Um Dia, Um Sol – categoria infantil – de Deolindo Checcuci Neto, Cabaré Lupicínio – categoria adulto-de Analy A. Pinto e Éter – categoria adulto- de Jorge Júlio S. Rein, em um único volume, as quais podem perfeitamente ser encenadas pelos alunos.

Há, também, na Literatura Catarinense: Esse Amor Catarina, Esse Humor Catarina e Esse Mar Catarina, caso se deseje ler um determinado gênero (conto), com uma mesma temática, do ponto de vista de autores e de épocas diferentes. Autores brasileiros também tiveram suas obras organizadas dessa forma, o que facilita leituras e estudos comparados. Pode-se ler contos organizados por Ricardo Ramos em: A Palavra é... Amor, A Palavra é... Humor e A Palavra é...Festa.

O estudo da Literatura Catarinense deve ser contemplado em nossas escolas buscando conhecer as produções mais próxima de nós, sejam as produções estaduais,, regionais ou locais. Há que se estimular esse estudo nas escolas, sob pena de deixarmos de lado uma fatia do conhecimento de Literatura.

É vasta a teia de possibilidades de leituras na perspectiva de um mesmo tema, rica porque quanto mais se investiga, mais se descobre especificidades de linguagens, gêneros, épocas, intenções, ideologias e estilo. No gênero romance, por exemplo, pode-se ler, dividindo em grupos, para sistematizar as leituras e adequá-las às condições da escola, Os Sertões de Euclides da Cunha, A Guerra do Fim do Mundo, narrativa de Mario Vargas Lhosa também sobre o episódio de Canudos, e assistir à minissérie Desejo produzida para televisão, que narra na perspectiva da TV, a vida atribulada de Euclides da Cunha. Há, também, a produção recente do cinema brasileiro, Guerra de Canudos, longa metragem dirigido por Sérgio Rezende e protagonizado por importantes atores brasileiros, que, certamente, estará disponível em vídeo. Ainda, a produção de cordel é rica em relação a esse episódio bastante explorado pela mídia atualmente, devido ao centenário do seu acontecimento.

Gerações do Deserto de Wilmar Sassi e Império Caboclo de Donaldo Schuler contam a Guerra do Contestado, versão catarinense da saga de Canudos.

Daí expandir para obras que tratam de temas decorrentes é um pulo só. É farta, a Literatura, de obras que enfocam o homem envolvido em conflitos pela sobrevivência, disputas de terra e liderança política. São temáticas da Literatura universal: problemáticas do homem do campo e do homem urbano, questões de crenças e questões existenciais, a organização social que favorece privilegiados e condena explorados.

Trabalhando dessa forma, enquanto construção de um processo de estudos e de leituras que se dá e que se trama no coletivo, que se modifica e se amplia à medida que se lê, que se discute e que se produz conhecimento e textos diversos, fica claro o entendimento da avaliação em Literatura, na perspectiva que orienta a Proposta Curricular de SC. Se a concepção de aprendizagem que a norteia entende o ensino-aprendizagem como um **processo** que se constrói, a avaliação não poderá ser vista de outra maneira. E, para tanto, precisa-se discuti-la e entendê-la para que se possa avaliar de forma coerente com o trabalho que se pretende realizar.

As reflexões feitas neste documento e os encaminhamentos, aqui sugeridos, são o princípio de uma discussão muito mais ampla que deverá ser amadurecida em estudos posteriores. Espera-se que os professores estejam atentos para trabalhar períodos, temas e gêneros que aqui não foram contemplados. Certamente uma miríade de possibilidades de trabalhos nascerá no coletivo da sala-de -aula e no mundo dos textos que estarão, eles mesmos, sempre sugerindo outras leituras e tantos encaminhamentos, de forma que o difícil se torne fazer a opção e não a ausência dela. Deseja-se que o universo da Literatura faça parte da vida de alunos e professores, que se constitua em objeto de desejo como desejáveis e necessárias são outras substâncias; que seja busca e fascínio, seres que somos, capazes de nos debruçarmos sobre nós mesmos, de nos espelharmos nos nossos pares para então nos compreendermos melhor e melhor traçarmos nossos rumos e nossas produções, dentre elas, a literária. E, então, cada vez mais nos constituiremos seres-sujeitos da História humana.

BIBLIOGRAFIA

Teoria

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, sd

_____. **S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac**.Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1992.

_____. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau.** São Paulo: Ática, 1995.

CADEMARTORI, Ligia. **O Que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão.** Tradução Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

_____. **A Criança, o Professor e a Leitura**. Tradução Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOHFELDT, Antonio. **A Literatura Catarinense em Busca de Identidade – A Poesia.** Florianópolis: UFSC/Movimento/FCC, 1997.

JAUSS, Hans Robert. **A Literatura e o Leitor.** Coordenação e tradução de Luís Costa Lima. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Literatura e teoria literária; v. 36)

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina**. A Leitura Rarefeita**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEITE, Ligia Chiappini M. **Invasão da Catedral: literatura em debate.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Memórias de um Leitor Amoroso.** Rio de Janeiro: Proler, 1995. (Coleção Ler e Fazer; v.07)

MORAIS, José. **A Arte de Ler.** tradução Álvaro Lorencini. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

PAULINO,Graça, WALTY, Ivete (org.). **Teoria da Literatura na Escola.** Belo Horizonte: Lê, 1994.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance.** tradução de Leny Werneck. – Rio de Janeiro; Rocco, 1993.

PERROTI, Edmir, **O Texto Sedutor na Literatura Infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PROUST, Marcel. **Sobre a Leitura**. tradução Carlos Vogt. Campinas: Pontes. – 2. ed., 1991.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática.** São Paulo: Ática, 1992.

SACHET, Celestino. **A Literatura Catarinense**.Florianópolis: Lunardelli, 1985.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Iaponan. **Panorama do Conto Catarinense.** Porto Alegre: Movimento, 1974.

SODRÉ, Muniz. **Best-Seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1988.

VIEIRA, Alice. **O Prazer do Texto: Perspectivas para o Ensino de Literatura.** São Paulo: EPU, 1989. – (Temas básicos de educação e ensino).

ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Literatura e Pedagogia : Ponto e Contraponto.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série Contrapontos).

_____. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

Ficção

Estão elencadas aqui, apenas as obras citadas no corpo do texto.

ANTOLOGIA DE DRAMATURGIA: Concurso Nacional Álvaro de Carvalho, 1995. Florianópolis: FCC/IOESC, 1996.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro.** São Paulo: 1992. (Série Bom Livro).

BUSS, Alcides. **Sinais/Sentidos**. Florianópolis: MAL, 1995.

CUNHA, Euclides da.**Os Sertões**.Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.

GATTAI, Zélia.**Anarquistas Graças a Deus.** São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

IACOCCA, Liliana & Michele. **Farra no Formigueiro**. São Paulo: Ática, 1986.(Coleção Labirinto).

KARAM, Manoel Carlos. **Cebola**. Florianópolis: FCC/IOESC, 1997. Prêmio Cruz e Sousa de Literatura – 1995. Categoria Romance.

KHAWAM, René R. **As mil e uma noites**. Texto estabelecido a partir dos manuscritos originais por René R. Khawan; tradução Rolando Roque da Silva. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

KIRINUS, Glória. **Formigarra Cigamiga**. Curituba: Braga, 1993.

LEIRADELLA, Cunha de. **Fractal em Duas Línguas.** Florianópolis: FCC/IOESC, 1997. Prêmio Cruz e Sousa de Literatura – 1995. Categoria Conto.

LHOSA, Mário Vargas.**A Guerra do Fim do Mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
LISBOA, Henriqueta. **O Menino Poeta**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
LOBATO, Monteiro. **A Chave do Tamanho e Fábulas**. Círculo do Livro, sd
_____. **Histórias da Tia Nastácia.** São Paulo: Brasiliense, 1973.
MEIRELES, Cecília. **Os Melhores Poemas de Cecília Meireles.** São Paulo: Global, 1996.
MORAES, Vinícius de. **Literatura Comentada**. São Paulo: Abril, 1980.
_____. **Arca de Noé II.** São Paulo:Companhia das Letras, 1991.
NUNES, Lygia Bojunga. **A Casa da Madrinha.** Rio de Janeiro: Agir, 1986.
_____. **Corda Bamba.** Rio de Janeiro: Agir, 1986.
_____. **Tchau**. Ilustrações de Regina Yolanda. – Rio de Janeiro: Agir, 1985. – (Coleção 4 Ventos).
_____. **Os Colegas.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
QUEIRÓS, Eça de. **O Primo Basílio**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1993.
RAMOS, Sérgio da Costa. **Sorrisos Meio Sacanas**. Porto Alegre: Mercado Aberto/ Edufscar, 1996.
RAMOS, Graciliano. **São Bernardo:** 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.
RAMOS, Ricardo. (org.). **A Palavra é... Amor.** Rio de Janeiro: Scipione, 1988.
_____. **A Palavra é... Festa.** Rio de Janeiro: Scipione, 1988.
_____. **A Palavra é... Humor.** Rio de Janeiro: Scipione, 1988.
RENNÓ, Regina Coeli. **História de amor**. Belo Horizonte: Lê, 1992. (Coleção Imagens Mágicas)
TEZZA, Cristóvão. **Uma Noite em Curitiba.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
TOLENTINO, Bruno. **A Balada do Cárcere.** Florianópolis: FCC/IOESC, 1997. Prêmio Cruz e Sousa de Literatura – 1995. Categoria Poesia.
ZOTZ, Werner. **Rio Liberdade.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1984.

GRUPO DE TRABALHO
BEATRIZ MARIA ECKERT HOFF – 11ª CRE
CARMELITA MASIERO FONTANELLA – 15ª CRE
CELESTINA MAGNATI – 12ª CRE
CLÉLIA BURIOL ZANUZO – 11ª CRE
ELVIRA DA SILVA LIMA – 10ª CRE
EVA DE LOURDES C. DA SILVA – 07ª CRE
MARIA AMALIA AMARAL – SED/DIEF
MARIA DAS DORES PEREIRA – SED/DIEF
MARIA JANETE VANONI – 07ª CRE
MARIA SALETE DAROS DE SOUZA – 16ª CRE
NOÍDE MAFRA JASPER – 16ª CRE
SIDAMAR ARTIFON – 10ª CRE

RESPONSÁVEL PELA ESCRITURA DO TEXTO
MARIA SALETE DAROS DE SOUZA – 16ª CRE

COORDENADORA
MARIA DAS DORES PEREIRA – SED/DIEF

CONSULTORA
SUELI DE SOUZA GAGNETTI

LÍNGUA PORTUGUESA

... não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a ***significação*** *dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um* ***sentido concreto****: o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação).* (M. Bakhtin, **Estética da criação verbal**)

PRELIMINARES

Com o objetivo último de que um ensino de qualidade promova o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, garantindo a permanência dele na escola; de que se faça a socialização do conhecimento; de que o cidadão encontre um lugar social para trabalhar e viver dignamente, este documento representa uma síntese de longas discussões que deviam ir ao encontro das diretrizes maiores da Proposta Curricular de Santa Catarina, refletindo sobre o processo educativo de modo interdisciplinar.

O documento está organizado de modo a que os professores tenham acesso panorâmico à orientação teórica assumida, às concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, bem como às concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa.

ORIENTAÇÃO TEÓRICA

O quadro teórico-filosófico assumido para o desenvolvimento do projeto educacional da SED (Secretaria de Estado da Educação e do Desporto) apresenta-se com uma base sócio-histórica (ou histórico-cultural). Se a linguagem humana pode ser encarada como um fenômeno psicológico, e como mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas, seu funcionamento social mostra-a antes de tudo como objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos, e este seu caráter é fundamental na constituição do próprio pensamento e da consciência.

É especialmente a Vygotsky que se deve (no início deste século) a fundação de uma nova psicologia que devia substituir a psicologia introspectiva da consciência individual, que tinha como base o idealismo filosófico ("idealismo subjetivista", como o chamou Bakhtin). Esta nova orientação devia estabelecer suas bases na filosofia do materialismo histórico.

Uma das grandes preocupações de Vygotsky era buscar um enfoque adequado para abordar as funções psicológicas complexas: memória voluntária, imaginação criativa e solução de problemas abstratos. E foi pesquisando essas funções superiores que ele hipotetizou como propriedade elementar da consciência humana o conceito de **mediação**.

Vygotsky admitia que existia uma base reflexa no comportamento dos homens e dos animais, mas desejava encontrar a especificidade dos processos psicológicos humanos, e assim recusava reduzir o comportamento humano a cadeias de reflexos, tal como acontecia com muitos estudiosos nos Estados Unidos, adeptos do *behaviorismo*. Vygotsky e Luria, que começaram a trabalhar juntos em 1924, afirmavam que havia conexões indiretas entre os estímulos recebidos pelo homem e as respostas emitidas, sempre através de elos de mediação.

O conceito de **mediação** é dirigido aos processos de desenvolvimento mental da criança, e associado sempre à linguagem, cujo papel é fundamental nesse desenvolvimento; ao mesmo tempo, enfatiza-se que esse desenvolvimento é um processo sócio-histórico. Como tal, é fazendo sentido que a linguagem opera sobre o sujeito, fornecendo-lhe uma imagem da história de sua sociedade. Luria, continuando a desenvolver o programa científico de Vygotsky, teve oportunidade de mostrar através de pesquisas experimentais que a

estrutura do pensamento depende de como se organizam as formas de atividade dominantes em culturas diferenciadas. Assim, ele apontava que os processos cognitivos básicos tinham raízes sócio-históricas. Em outras palavras, a formação da consciência humana se vincula diretamente às práticas e às formas de cultura existentes; o sistema simbólico mais apropriado para estabelecer a formação da mente e da consciência é a linguagem verbal.

> *...a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade; ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se. (*LURIA, *1990, p. 23)*

Daí o imenso peso do papel exercido pelos adultos na aprendizagem: a linguagem que eles utilizam e eles próprios são **elementos mediadores** na formação da criança. É através deles que a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; repensa relações entre objetos; reavalia o comportamento do outro e depois o seu; desenvolve novas respostas categoriais e emocionais; aprende a generalizar e adquire traços de caráter. Leontiev diz que a consciência devia ser enfocada "como uma realidade psicológica de enorme importância em toda a atividade vital do homem e merecedora de um estudo específico" (*In* VYGOSKY, 1996).

Assim como, na ocasião, pretendia-se construir uma psicologia de base materialista, Bakhtin, por sua vez, no mesmo contexto histórico, tenta construir uma filosofia da linguagem, subordinando a psicologia à perspectiva sociológica. Estas duas áreas e seus mestres se encontram em muitos pontos. De fato, ambos realizaram a ruptura com o objetivismo abstrato e com o subjetivismo idealista. E Bakhtin, embora não sendo psicólogo, contribui para a discussão da abertura de novo caminho para a psicologia.

São **instrumentos psicológicos** na hipótese da mediação de Vygotsky, citados por ele: a língua, formas de numeração e cálculo, mecanismos mnemotécnicos, simbolismos algébricos, obras de arte, escrita, esquemas, diagramas, mapas, desenhos e todo tipo de signos convencionais. O que estes objetos têm em comum, e dão sentido a este conjunto, é o fato de serem criações artificiais da humanidade, portanto elementos da cultura. Como tais, são elementos que aparecem como coisas de **fora**. Posteriormente, no desenvolvimento da mente, estes elementos são dirigidos para os próprios indivíduos e, finalmente, se desenvolvem internamente. O que significa que, com a maturação da mente, estes estímulos-meios vão se tornando desnecessários. Assim, a lógica interna da evolução da teoria de Vygotsky, diz Leontiev, o conduz aos problemas da **interiorização** (alguns preferem **internalização**). A consciência só se forma nesse processo; Vygotsky não admitia uma consciência associal.

O aspecto lingüístico dos estudos levados a efeito por Vygotsky levaram lingüistas a investir num trabalho interdisciplinar, assim como em relação ao método sociológico proposto por Bakhtin para a análise de muitos aspectos das línguas, incluindo a sintaxe, as formas discursivas, teoria do texto.

O tipo de relação que existe entre pensamento e linguagem sempre representou um impasse em muitas áreas. Em alguns estudos conclui-se que o pensamento se reduz à linguagem interna; a ontogênese do pensamento teria a seguinte configuração: **linguagem em voz alta → murmúrio → linguagem interior**. Outras investigações concluíram que pensamento e linguagem estão longe de coincidir. A metodologia histórico-genética de Vygotsky levou-o a considerar que a linguagem é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento (ou seja, de atividade prática). O resultado desse caráter mediado é o pensamento verbal.

Do ponto de vista ontogenético as coisas deviam se passar da mesma forma, supunha Vygotsky. E a partir desta hipótese ele manteve uma polêmica com Jean Piaget, que na mesma ocasião (anos 20) investigava a relação pensamento/linguagem ontogeneticamente. Piaget desenvolvia a hipótese de que a primeira fase de linguagem na criança é **egocêntrica**, ou seja, manifesta uma associabilidade original; com a socialização, vai desaparecendo essa linguagem egocêntrica. Ora, para Vygotsky a linguagem é social desde sua origem, e a chamada linguagem egocêntrica não desaparece, mas se **interioriza,** funcionando como importante instrumento do pensamento (mediação).

O pressuposto de Piaget é a natureza individual da estruturação do pensamento, que depois se socializa e se desdobra em linguagem. Por isto, a chamada "fala egocêntrica" constituiria um meio caminho entre uma espécie de "autismo" e o pensamento lógico/fala socializada adaptados à realidade. A fala

egocêntrica, no processo tal como encarado por Vygotsky, na sua qualidade oral, representaria externamente uma forma da fala interior. Esta, por sua vez, será formadora de processos como a imaginação, a organização, o planejamento, a memória, a vontade.

Esta hipótese se confirmou em inúmeras pesquisas, centralizando-se a metodologia nos processos de generalização. Tais investigações permitiram um novo avanço teórico: os **instrumentos psicológicos**, que ajudavam na tarefa de processar a generalização, transformavam-se em elementos aos quais as crianças atribuíam um significado (um determinado valor) pelo fato de servirem para encontrar uma resposta à questão que lhes era colocada. E assim Vygotsky passou a chamar estes estímulos de "signos", selecionando neles o atributo "ter significado". Deve-se salientar, como quer Leontiev, que este salto qualitativo na teoria vygotskyana se deveu à sua forte cultura humanística, que lhe possibilitou conhecimentos de semântica e semiótica. Este tratamento interdisciplinar colocou a linguagem no centro de sua teoria psicológica. Da mesma forma, e começando por outro lado, Bakhtin atinge o mesmo terreno, e suas teses, hoje, podem ser amplamente usadas, por exemplo, no campo da educação.

Vygotsky considera fundamental nos processos de desenvolvimento e de desintegração a **formação de conceitos,** que se definem no que ele chama **idade de transição**, ou seja, da infância para a adolescência. O conceito aparece como um "sistema psicológico": é um complexo. Outra forma de defini-lo é encará-lo como *um sistema de apreciações, reduzidas a uma determinada conexão regular* (1996, p. 122).

Do ponto de vista da lógica formal, o conceito representava um conjunto de traços destacados da série de objetos correspondentes e ressaltados em determinado momento; ou seja, os conceitos reúnem uma série de traços pertencentes a objetos diferentes de outro ponto de vista. Por exemplo: *martelo, pá, serra, faca* podem ser representados através do conceito *ferramenta* (ou *instrumento*), que corresponde à generalização efetuada a partir das características daqueles objetos. A lógica formal poderia dizer que houve paralisação (neutralização) de nossos conhecimentos sobre aqueles objetos. Vygotsky, ao contrário, considera esta operação enriquecedora, oferecendo uma visão mais completa dos objetos considerados, visto que **relacional.** Assim, tornando-se o conceito cada vez mais amplo, abarcando cada vez um número maior de objetos, o que ocorre é o estabelecimento de **conexões**: ao se buscar outros objetos para um determinado conceito faz-se uma operação significativa, e o conhecimento sobre os objetos se complementa. É dessa forma que Vygotsky pode dizer que se reconhece para um objeto o seu *lugar no mundo* (*ibid.,* p. 121), o que implica que se desenvolve uma concepção do mundo.

No desenvolvimento humano, essa transição comporta operações que marcam profundamente a formação da consciência. A criança passa a pensar em conceitos a partir de outro sistema de pensamento, que Vygotsky chama de *conexões complexas*. Trata-se de conexões ordenadas concretas relacionadas com o objeto, e cuja mediação se faz pela **memória**. Já o conceito diz respeito a um espectro bem mais amplo do mundo: forma-se a personalidade, a autoconsciência, a concepção de mundo. *Pensar com base em conceitos significa possuir um determinado sistema já preparado, uma determinada forma de pensar, que ainda não predeterminou em absoluto o conteúdo final a que se há de chegar.* (*ibid.,* p. 123)

Pode-se dizer que atingir esta fase significa operar com **metacognição;** ou ainda: que não apenas se pensa, mas que se é capaz de dar-se conta da base do pensamento. A metacognição corresponde a uma operação consciente dirigida aos processos de pensamento (reflexão). Na área da linguagem usaríamos a expressão **metalinguagem**.

Do ponto de vista educacional há um outro domínio que não se pode deixar de considerar: nossa forma de pensar e nosso sistema de conceitos é-nos praticamente imposto pelo meio sócio-cultural em que vivemos. Aí se incluem, diz Vygotsky, nossos **sentimentos**, nossa vida afetiva. Isto significa que não apenas **sentimos**, mas somos capazes de reconhecer e nomear nossos sentimentos (ciúme, cólera, ternura, raiva,...). O conhecimento que temos de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo.

Conceitos e afetos, portanto, interagem, e são de alguma forma **efeitos** do meio sócio-histórico. Em suma, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos, segundo Vygotsky. Emoções complexas aparecem como a combinação de relações que surgem em conseqüência da vida histórica, e assim devem ser compreendidas. Ele exemplifica com o **ciúme**: *os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos de fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa*.

Como Vygotsky não chegou a desenvolver, em seus trabalhos, a influência desse componente afetivo, outros autores se interessaram em abordá-lo sob vários aspectos, inclusive no processo de aprendizagem. Terzi

(1995), propondo uma reflexão sobre a aprendizagem segundo Vygotsky, assume a existência de um componente afetivo capaz de interferir na interação, salientando que sua base é *o respeito mútuo dos participantes*:

> *...afetividade implica confiança e respeito mútuos: confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo em seu desenvolvimento; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um feedback contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática. A confiança mútua pressupõe o respeito mútuo: respeito do professor para com o aluno como ser humano, o conhecimento que traz consigo, sua maneira de aprender, seu ritmo de aprendizagem; respeito do aluno para com o professor como aquele que sabe mais e que, como tal, está em condições de orientar o processo ensino-aprendizagem. (TERZI, 1995, p. 24)*

Estudando os processos das funções superiores nas crianças, Vygotsky conclui que as formas superiores de comportamento aparecem em cena duas vezes durante seu desenvolvimento: primeiro numa forma coletiva (interpsicológica), ou seja, cria-se um vínculo entre a criança e os que a rodeiam – a linguagem é o que melhor demonstra isto —; depois a criança transpõe a forma coletiva de comportamento para si mesma (intrapsicológico). A linguagem, inequivocamente, é um meio de compreensão dos outros e do resto do mundo, e um meio, simultaneamente, de compreender a si mesmo. Daí dizer-se, nesta perspectiva, que o sujeito, enquanto constrói o seu conhecimento, também **se constrói.**

Vygotsky estabeleceu dois tipos de **conceito**: os **cotidianos** e os **científicos**. Os primeiros correspondem ao nível mais alto que se pode alcançar em generalização a partir de uma situação evidente (situação prática, cotidiana); são, pois, representações que se estabelecem do concreto para o abstrato, e portanto espontâneas. Os conceitos científicos têm outro tipo de formação; podem ser chamados "generalizações de pensamentos". Nesse processo ocorre uma dependência entre conceitos, o que resulta na formação de sistemas. Há, em seguida, o reconhecimento da própria atividade mental, numa etapa de reflexão sobre o objeto em questão. Nesse caso, o caminho percorrido vai do abstrato ao concreto: o sujeito reconhece melhor de saída o próprio conceito, na medida em que ele já está formado.

A relação entre estes dois tipos de conceitos no desenvolvimento da criança passa a ser, evidentemente, um desafio educacional, na medida em que se pressupõe mediações específicas para atingir o nível dos conceitos científicos. Assim, Vygotsky postulou uma distinção fundamental do ponto de vista pedagógico: o grau de "assimilação" de conceitos cotidianos atingido por uma criança mostraria o seu "nível de desenvolvimento atual" (ou "real"), e o grau de assimilação dos conceitos científicos comporia uma "zona de desenvolvimento proximal" (às vezes encontramos o termo *próximo*), no limite do qual estaria a meta a ser alcançada – o nível **potencial**, que justificaria o esforço de aprendizado. Caracteriza-se, assim, a diferença entre a capacidade da criança em realizar alguma coisa sozinha e a capacidade de conseguir algo com a ajuda de alguém como mediador. Neste ponto, o papel da escola aparece como decisivo no sentido do progresso intelectual da criança.

Deve-se considerar, nessa ótica, que a aprendizagem **leva** ao desenvolvimento. Essas duas faces da educação estão inter-relacionadas desde o nascimento. Toda a aprendizagem pré-escolar, que corresponde à formação dos conceitos espontâneos, tem, pois, um peso considerável no início da vida escolar. O desenvolvimento da consciência reflexiva, por sua vez, se reflete e entrelaça nos conceitos cotidianos; os dois processos se influenciam ininterruptamente, de tal forma que os conceitos espontâneos são a condição para a formação de conceitos científicos, e estes, por sua vez, passam a estruturar aqueles, que vão se alterando em nível de consciência, até que se atinja a **metacognição** (o nível em que se é capaz de avaliar o próprio conhecimento)**.**

Mikhail Bakhtin compõe com Vygotsky um quadro de extrema importância para a orientação educacional que se desenha aqui. Os dois se assemelham em muitos pontos, a partir de sua formação acadêmica, que era humanística.

A obra de Bakhtin que interessa especialmente aqui é *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929-1930. Os temas **ideologia, relações infra/superestrutura, instituições sociais, luta de classes** foram tratados especificamente por Bakhtin nesse trabalho.

Sua questão fundamental era especificar o tipo de relação entre a base material/econômica de uma

sociedade e o surgimento da dimensão ideológica. As relações que unem os homens numa sociedade são determinadas, primeiramente, pela necessidade de buscar alimento, vestir-se, abrigar-se; são, portanto, relações de produção. Para ele, *toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infra-estrutura*. As transformações estruturais da sociedade devem ser estudadas para que se entenda como tomarão forma nas superestruturas (as instituições sociais com suas leis, ou seja, o complexo das ideologias religiosas, filosóficas, jurídicas e políticas que dominam uma sociedade). O material verbal é, para Bakhtin, a chave para o estudo da relação recíproca entre infra-estrutura e superestrutura – aqui incluída, sem dúvida, a manifestação literária. É a sua **onipresença** social que faz dele o indicador mais sensível das transformações que afetam uma sociedade. *A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais ínfimas, mais efêmeras das mudanças sociais*.

Colocando a palavra como signo ideológico por excelência, ele traz, na sua filosofia da linguagem, uma importante contribuição para as ciências humanas que lidam especialmente com o fenômeno lingüístico e suas implicações – uma delas, evidentemente, é o ensino de língua em todas as suas modalidades. Estudada como **processo** e não como mero instrumento ou mesmo mercadoria, a linguagem humana nos é apresentada por Bakhtin em suas mais profundas características: sua **polifonia** (as vozes de que ela se constitui), sua **polissemia** (multiplicidade significativa), sua **abertura e incompletude** (intertextualidade), sua **dialogia constitutiva** – erigida em princípio de compreensão de todas as modalidades lingüísticas.

A ênfase dada por Vygotsky à natureza social da fala egocêntrica, e portanto ao seu caráter mediador na constituição da atividade mental, coloca a **dialogia** na base desse processo. O diálogo aparece, então, como a forma primeira de fala, mediador na qualidade de estímulo externo e reversível, na medida em que se interioriza e vai desenvolvendo aos poucos a consciência do mundo e a consciência de si.

A fala de caráter externo é dirigida aos outros. Em relação à linguagem interior, apresenta-se desdobrada e estruturando-se numa "linha" (seqüência). A "estrutura" da fala interior, por outro lado, é abreviada e "predicativa".

É interessante explorar um pouco a concepção de fala (ou linguagem) interior, na medida de sua importância na regulação de comportamentos e atos voluntários e, em última análise, na abordagem das relações entre pensamento e linguagem, já que a atividade de pensar se subordina a ela.

Ela tem uma função **intelectiva**. A interiorização da linguagem provoca a formação gradual de atividades psíquicas: as funções de análise, de planejamento e de regulação. Essa linguagem, predicativa em sua estrutura (porque se reduz a um núcleo predicativo, e não nominativo), não poderia ser meramente uma linguagem externa privada de sua parte motora, como ato intelectivo que é. Segundo Luria, o **tema** (aquilo de que se trata) já está incluído na linguagem interior, não necessitando ser designado; o que resta é uma função semântica retida no **rema** (o que se diz do tema). Essa linguagem, em outras palavras, designa um **plano de ação futura**, uma orientação da ação.

Vygotsky enfatiza que são profundas as diferenças entre a forma externa e a forma interna da linguagem: trata-se de dois processos funcionalmente divergentes, a primeira servindo à **adaptação social**, e a segunda à **adaptação pessoal** (discurso para si). Mas é importante saber, também, que há uma interação constante dos dois tipos de operações: cada uma das formas converte-se incessantemente na outra. É isto que leva Vygotsky à tese de que o desenvolvimento é determinado pela linguagem, que por sua vez está sempre unida à experiência sócio-cultural.

Apontada essa relação, enfatize-se que o processo que conduz à escrita exige deliberação e explicitação; exige sobretudo enquadramento aos gêneros de discurso vigentes na sociedade. É uma atividade tipicamente solitária, portanto monológica na sua produção – embora dialógica como princípio de funcionamento.

A referência ao **dialogismo**, como princípio fundador da compreensão da linguagem como interação, pede que se explicitem as formas opostas de concepção do simbolismo na linguagem:

a) a língua é um sistema de formas autônomas, às quais o sujeito deve submeter-se;

b) a língua é expressão individual, ato criador só legitimado na circunstância imediata de sua enunciação.

É a partir da compreensão dessas duas formas extremas de conceber 'língua' que se pode justificar a opção pela concepção interacionista adotada para uma política pedagógica.

De um lado, teríamos um objeto abstrato e independente do sujeito (esta é a orientação da lingüística de Saussure); de outro, a criação momentânea do sujeito, o que leva à consideração de um estilo subjetivista. Estas duas formas de encarar o fenômeno lingüístico são retomadas pela filosofia da linguagem de Bakhtin,

nos seguintes termos: o **sistema**, bem como as estruturas abstratas que o sustentam, não têm vida independente da circulação das línguas no meio social; a **criação individual**, que aparece como resultado momentâneo, através de cada sujeito, não se realiza a partir do nada.

Convém explicitar essas duas posições.

Na orientação estruturalista fala-se, sem dúvida, na relação comunicativa. Mas o outro aparece realmente como um **ouvinte**, como um destinatário passivo. Bakhtin diz que, neste caso, o enunciado satisfaz ao seu próprio objeto, ou seja, ao conteúdo do pensamento enunciado, e ao próprio enunciador. Considera-se então a coletividade lingüística como uma abstração, entendendo-se que o que garante aos seus membros a comunicação é o fato de poderem servir-se de um código comum: o sistema lingüístico. Esse sistema é uma construção teórica. Ser apenas "ouvinte" ou "receptor" dá uma imagem distorcida do processo complexo da comunicação verbal.

> *Nos cursos de lingüística geral [...], os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica. (Bakhtin, 1992, p. 290)*

Isto significa que o ouvinte, visto como alguém que "compreende" passivamente, tal como representado nesse esquema, não corresponde ao protagonista real. O que se representa aí, diz Bakhtin, é *o elemento abstrato do fato real da compreensão responsiva ativa em seu todo, geradora de uma resposta (resposta com que conta o locutor)*. Percebe-se, assim, que o papel ativo do parceiro é omitido ou minimizado.

A segunda orientação contrasta fortemente com esta. É a função expressiva que passa ao primeiro plano. O que interessa estudar, então, é a criatividade espiritual do indivíduo. Nesse caso é como se ele estivesse sozinho, sem relação com seus pares.

A perspectiva chomskyana de estudo da linguagem inscreve-se, de certa forma, na abordagem do objetivismo abstrato (guardadas as diferenças que fizeram dela uma teoria revolucionária e até mesmo anti-estruturalista), na medida em que falante e ouvinte foram neutralizados na figura teórica do falante-ouvinte ideal.

Se a escola trabalha com o homem em sua realidade social, se quer formá-lo integralmente, como poderia assumir concepções cujos pressupostos são tão restritivos? A sua legitimidade se dá no nível da própria atividade científica, como estudo desinteressado, como teoria. A escola, ainda hoje, trabalha com o fundamento comunicativo da linguagem humana, que teoricamente é limitado; por outro lado, pretende desenvolver a expressão do aluno (lado individual, insistindo na criatividade), o que se faz a duras penas, sem muito sucesso, e o processo interacional fica, em última análise, marginalizado. Dá-se, então, uma contradição: no ensino, apela-se para a metalinguagem (ensino de conceitos gramaticais); na aprendizagem (escritura), espera-se expressão individual, mas ao mesmo tempo algo que corresponda ao que foi ensinado.

Analisando e criticando as grandes orientações de estudo da linguagem humana é que Bakhtin chega à tese de que a enunciação é de caráter social. Para ele, tudo o que circula em matéria de linguagem constitui um fluxo ininterrupto em que cada homem aparece **imerso** desde o seu nascimento. A relação de cada ser humano com seu "outro", em linguagem, é constitutiva: cada ser é complemento necessário do outro, e assim a própria unidade da linguagem é uma conseqüência dessa complementaridade. Não há, pois, voz solitária e única, homogênea – há intersubjetividade. A esse gesto teórico corresponde aquilo que hoje chamamos PRAGMÁTICA: a linguagem considerada na sua posição constitutiva de ponte entre os homens.

L. Vygotsky estabeleceu, na psicologia, que as formas mais complexas da vida consciente – sobretudo a capacidade lógica de "categorização" do mundo – se explicam a partir das condições externas da vida humana, acentuando o caráter histórico-social da cultura em que o ser humano se insere. Assim, a linguagem, pela sua gênese e desenvolvimento, transformou-se em instrumento de conhecimento humano.

A concepção de linguagem pressuposta pelo **dialogismo constitutivo** trabalha, pois, com a idéia de **atividade na interação social**, e isto é inovador, no sentido de que a tradição nos força a restringir todos os nossos procedimentos verbais a um conjunto de regras rígidas, como se devêssemos apenas conformar a elas

nossos discursos cotidianos. A idéia de uma simples exteriorização de pensamentos leva a pensar que há pensamento independente de movimento social, de intercâmbio e de ação recíproca. Leva a pensar, também, que o ponto de partida de qualquer ação lingüística é um locutor solitário a **expressar-se**, sem se considerar a **forçosa** relação com os parceiros. O princípio do **dialogismo** de Bakhtin faz-nos rejeitar os conceitos trazidos pelos pares "falante-emissor/ouvinte-receptor", na medida em que pressupõem um papel ativo para o primeiro e passivo para o segundo. Ao contrário, quem ouve ou lê adota para com o discurso alheio uma atitude que Bakhtin chama "responsiva ativa", ou seja: concorda, discorda, completa, adapta, executa – embora em grau muito variável.

A concepção de linguagem como simples aparato para a comunicação deixa em segundo plano (ou esquece totalmente) a bilateralidade do processo. Ora, os enunciados concretos se determinam pela **alternância** dos sujeitos, dos locutores; suas fronteiras, assim, são aquelas que se constroem com os outros. É a esse dispositivo essencial que Bakhtin chama **dialogismo**. O que chamamos diálogo é, para ele, a forma mais simples e imediata do dialogismo constitutivo.

Insistindo na constitutividade do diálogo, Bakhtin reafirma que, fora do processo interacional, é impossível entender as formas do discurso interior. A monologia é apenas uma das formas do diálogo, representando a possibilidade do "esquecimento" de que as palavras que nos servem cotidianamente vêm de outros sujeitos, de outros lugares, de outros períodos históricos. O princípio se explica pela razão de que não há necessidade de interlocutores imediatos, mas sim de uma **orientação para o outro**. Em suma, o outro delineia por contraste aquilo que é singular; o **eu** se apreende e se reconhece como singularidade na coletividade.

Toda a complexidade inscrita na linguagem é considerada do ponto de vista de suas funções na prática social efetiva; assim, Bakhtin toma o **enunciado** lingüístico concreto como unidade interacional, mas não como simples **produto**, algo acabado; ele o vê como manifestação do movimento **enunciativo.** A **enunciação** é parte (ou recorte) de um diálogo ininterrupto no processo de interação verbal. Os limites do enunciado são determinados pela alternância dos locutores – ou seja, seu limite é a transferência da palavra ao outro. O enunciado se opõe à oração, vista esta como unidade abstrata da língua (ponto de vista gramatical). O **discurso**, na sua qualidade de ponte lançada entre os sujeitos, se opõe à **língua** encarada como código ou sistema.

Considerando que "a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem", o estudo das vozes humanas (ou seja: outros autores, os destinatários – mesmo hipotéticos —, o ser genérico, o próprio locutor tomado como outro de si mesmo) se torna tópico importante nesta perspectiva: as vozes dos outros se misturam à voz do locutor explícito de uma enunciação.

Sempre múltipla e interindividual, a palavra humana precisa fazer **sentido** para seus usuários. Os sentidos possíveis têm sempre como moldura um horizonte social. É a isto que chamamos, de um modo geral, **condições de produção**: de um lado, o horizonte social com todas as práticas, valores e crenças que aí são cultivadas; de outro, as situações específicas de intercâmbio (professor e alunos na sala de aula, reunião de condomínio, festa de aniversário, entrevista na televisão, seminário acadêmico, conversa telefônica, reunião de pais e professores, defesa de tese, e assim por diante), que correspondem a **lugares** específicos de, ao mesmo tempo, ter possibilidades e sofrer restrições ao nível da atividade enunciativa.

Os sentidos possíveis são elaborados coletivamente: em parte eles são meus, em parte do outro; resultando dessa junção, eles constituem **efeitos** que podem ser obtidos no movimento de que nascem. Esse movimento é **polifônico**, ou seja, nele se levantam vozes próximas ou distantes, refletidas ou não, concretas ou virtuais. Muitos falam na fala de cada "um". Assim, é inevitável que nas enunciações se revelem valores sociais de orientação contrária, que podem produzir o confronto mais ou menos aberto. Em termos de sentido, ver-se-á que as significações pouco se alteram ou são abandonadas em determinado período, outras se consolidam, circulam de uma área para outra, num jogo em que é possível perceber o contraste entre **estabilização** (controle) e **ruptura** (dispersão).

Dizer que o **enunciado** é produto significa, nesta perspectiva, levar em consideração a dinâmica de sua produção, que resulta nesta ou naquela configuração específica. Pouco se pode dizer sobre os **sentidos** lingüísticos se não se leva em conta a **enunciação**, que é o processo que constitui os enunciados possíveis. A enunciação, como unidade do trabalho em linguagem, acontece nas cenas cotidianas que envolvem os sujeitos, e que são sempre de caráter institucional. Na medida de seu caráter de acontecimento, a enunciação carrega consigo a potencialidade para a **ruptura**, para a diferenciação, para o inusitado, para o polissêmico. O movimento contrário consiste em controlar e inibir a potencialidade criativa da linguagem.

De qualquer forma, estabilização e ruptura são duas orientações que de fato coexistem, e seu equilíbrio depende de um conjunto de fatores, todos relacionados à existência social e histórica da linguagem. Quando estudamos textos temos diante de nós efetivos **produtos,** mas temos de pressupor e estudar, mesmo que hipoteticamente, as operações (ligadas à sua história de produção) que permitiram a sua emergência em dado momento e em dado espaço. Este é um estudo semântico, dos sentidos do discurso. Dado que a linguagem, conforme a tese de Bakhtin, é o melhor termômetro das mudanças sociais, carregando as marcas da história cultural de um povo, estudá-la e compreendê-la é uma forma privilegiada de compreender a caminhada do homem.

Considerando que o aspecto da compreensão é de importância crucial no processo de interação humana, as várias facetas desse fenômeno são sintetizadas a seguir, do ponto de vista de Bakhtin.

Para ele, a compreensão passiva das significações do enunciado ouvido não é senão uma etapa do processo que é a **compreensão responsiva ativa**, que corresponde a uma resposta subseqüente, que, entretanto, não precisa ser fônica ou gráfica; no caso de uma ordem, ela pode realizar-se como um ato; pode, mesmo, corresponder a uma atitude que se retarde por algum tempo, e ainda ao mutismo da indiferença. Isto também vale para o discurso lido ou escrito. O próprio locutor, é claro, pressupõe a compreensão ativa responsiva: ele não esperaria que seu pensamento fosse simplesmente duplicado na mente do outro.

Além disto, o locutor é também um virtual respondente, na medida em que não é o primeiro que rompe o silêncio de um mundo mudo: além do sistema da língua que utiliza e é partilhado pelos outros, ele também conta com a existência de enunciados anteriores, dele e de todos os outros – enunciados que, nas suas diversas formas, compõem um imenso arquivo nas comunidades lingüísticas. Cada enunciado funciona como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados.

Chama-se a atenção para este papel ativo do **outro**. Conceber a linguagem como simples instrumento de comunicação significa abandonar a bilateralidade do processo. Em suma, os enunciados concretos, como unidades interativas, se determinam pela **alternância dos sujeitos, dos locutores**; suas fronteiras, portanto, são sempre aquelas que se constroem com os outros. É exatamente a esse dispositivo essencial da vida comunitária que Bakhtin chama **dialogismo**, conforme já delineado acima. O **diálogo**, então, como já se viu igualmente com Vygotsky, é o modo mais direto e evidente dessa alternância. Cada réplica de um diálogo tem, segundo Bakhtin, um acabamento específico, que expressa uma posição do locutor, que desempenha, portanto, papéis determinados em relação aos outros. Exemplos de relações entre réplicas: pergunta-resposta, asserção-objeção, oferecimento-aceitação, pedido-atendimento.

A concepção **comunicativa** da linguagem conduziu a um esquema de comunicação muito pobre e muito simples, porque simétrico, mas ao mesmo tempo esqueceu o papel daquele que representa o outro da relação de linguagem, como lembra Bakhtin. Tal esquema, que enfatiza para as línguas a função de referenciar o mundo, privilegia a possibilidade de transparência nesta referenciação, e prevê que uma linguagem limpa, não desviante, estabeleça esta relação, para que as informações a "transmitir" sejam claras e concisas. Esta postura é tão marcada que nenhum de nós deixou de ouvir que o papel da escola é "**transmitir** conhecimentos"; que "o professor **ensina** e o aluno **aprende**"; que "os alunos não **assimilaram** a matéria"; que "o professor **fala** e os alunos **escutam**"; que "é difícil às vezes descobrir o que o professor quer **passar**". Como tal, a tendência é reproduzir.

Uma faceta desta questão é aquela relativa à gramática-norma. A linguagem "não desviante", referida acima, tem a ver, é claro, com um ideal; esse ideal é também político, nacionalizante. Unidade de língua deve representar unidade nacional, unidade de idéias, de princípios morais e cívicos. As gramáticas de tipo normativo representam de alguma forma esse ideal: elas nos apresentam o que se pretende chamar "língua" (um idioma, uma língua nacional) sob um aspecto **descritivo**, por um lado, e sob um aspecto **normativo**, por outro lado, estabelecendo um padrão para as manifestações lingüísticas.

Ora, as várias partes propostas como níveis hierarquizados de uma língua (fonologia/fonética, morfologia, sintaxe) não apontam para **como** uma língua funciona, ou seja, o que acontece efetivamente nesses intercâmbios cotidianos, em todas as situações. Este é um dos motivos pelos quais os sujeitos podem entrar na escola sabendo uma língua e sair dela, depois de longos anos, afirmando não saber a sua língua. É o "paradoxo pedagógico"! O que é constitutivo da linguagem (o dialogismo no processo interacional) é ao mesmo tempo comprimido e controlado. O nome desse controle é **autoritarismo**.

Orlandi (1983), numa análise dessas relações, sugere que a linguagem pode apresentar-se, considerados os seus usos, sob três modalidades (tipos): **autoritária, polêmica, lúdica.** Os critérios mais

gerais para esta classificação se resumem na dimensão histórica e no funcionamento social dos discursos – ou seja, considerando o seu aspecto interacional e as condições em que são produzidos. As duas perguntas básicas que definirão os grandes tipos são: 1) como os locutores se consideram, como se vêem? 2) como os interlocutores vêem o objeto do discurso – o referente, aquilo de que falam? Temos, então:

- o discurso **lúdico –** há reversibilidade total entre os interlocutores; a polissemia é aberta; a linguagem é jogo, produtora de prazer. Há aqui ruptura da ordem estabelecida, tudo é permitido.
- o discurso **polêmico –** há tensão entre os interlocutores; a reversibilidade é controlada; observa-se a disputa pela palavra, pela verdade, buscando-se uma orientação argumentativa.
- o discurso **autoritário –** a reversibilidade tende a zero, o objeto do discurso se oculta, a polissemia é contida; há um só agente, o "interlocutor" é passivo, comandado; a verdade é imposta.

Apesar do esforço que se tem feito nos últimos tempos para uma mudança efetiva de postura, pode-se facilmente verificar que o discurso pedagógico ainda tende para o autoritarismo. Ora, a compreensão e adoção do princípio interacional deve levar a uma série de atitudes que devem redirecionar o processo pedagógico: escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; interessar-se pela história de sua vida; não obrigá-lo a falar ou escrever sobre um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; aceitar interpretações ou leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando e quantas vezes necessário; realizar tarefas coletivas com distribuição e revezamento de papéis; equilibrar as tarefas de escritura com outras tantas de caráter oral; apresentar problemas inovadores para que a resposta seja buscada como desafio; permitir que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças através de sua própria atividade mental; permitir que ele pesquise e crie, enfim – e criar é ser também um pouco professor.

O professor que só **ensina** em breve se sentirá tão estacionado como alguém que simplesmente deu férias ao pensamento. Ao contrário, no desenrolar das ações/tarefas acima especificadas, ele se deslocará de seu papel tradicional ouvindo e respondendo, mediando a busca de informações e pontos de vista na preparação de um trabalho, negociando as formas de realizar projetos (ver concepção de metodologia), permitindo que a correção de materiais seja uma etapa na construção de textos a serem avaliados, oferecendo e apontando elementos para que o aprendizado se torne gratificante para todos e para que a transformação em todos os níveis se concretize.

Uma questão crucial envolve a abordagem interativa proposta: a assimetria fundamental do processo, a qual diz respeito ao **poder**. Qual a relação **poder / linguagem / interação**?

O autoritarismo nas relações humanas, em qualquer espaço que seja, é uma questão política e, por conseguinte, ideológica. É que a sociedade compõe uma estrutura hierarquizada, marcada por posições definidas, e cada lugar ocupado está legitimado **institucionalmente** – ou seja, para que se possa dizer e fazer coisas é preciso que se esteja no lugar certo. São lugares de exercício da linguagem, por exemplo: o de presidente (desde o Presidente da República até o presidente de um clube de garotos), o de mãe, o de pai, o de esposa, o de filho, o de chefe de um departamento, o de aluno, o de professor, o de diretor, o de supervisor de escola, e assim por diante. Nada impede, é claro, que uma mesma pessoa ocupe lugares diferentes em momentos diversos. O fato é que, de um modo geral, nós não estamos falando com "nossos pares" – ou seja, nossos iguais. O que significa que a assimetria nas relações humanas é uma constante. Só o fato de alguém tomar a palavra já atribui a esse alguém um certo poder, de tal forma que se considera descortês "cortar a palavra" ao outro.

Do ponto de vista pedagógico, se a fala é um recurso especial para que o aluno marque sua presença em sala de aula, é preciso também que ele seja **ouvido**. Mas aqui pode surgir um obstáculo: se sua fala não se enquadrar num modelo, e principalmente se ele for um caso isolado, arrisca-se a não ser ouvido. Ou seja, mal é ensinado, não lhe permitem falar.

O professor deve fazer um esforço no sentido de abandonar o autoritarismo que a hierarquia social lhe outorgou (e que o subjuga também), abrindo caminho para que a linguagem do espaço escolar se torne **polêmica**, pela aceitação de vozes diferenciadas e discordantes, e a partir daí promova um trabalho coletivo – o qual, em última instância, corresponde à observação, análise e atuação em relação às forças existentes na sociedade, num movimento coletivo de construção da cultura. Isto significa ir ampliando, gradativamente, o modo de viver e de compreender o mundo onde se está imerso e, a partir daí, **ter um papel ativo na mudança desse mundo**, participando do movimento que edifica a cultura. Em síntese, esse movimento é o

que se entende por **educação** – um processo **mediado**. E, inevitavelmente, um processo político.

A mudança alucinada de padrões culturais, propiciada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônicos e pela produção editorial que cresce vertiginosamente, deve ser considerada de modo especial. Essas transformações exigem que a escola se auto-avalie e redefina objetivos. É preciso, igualmente, repensar o conceito tradicional de cultura, que tem norteado o ensino de forma negativa, olhando o presente como algo fugaz e volvendo o olhar quase sempre para o passado (não vivido) e para o futuro (onde se deverá atuar).

Algumas considerações em torno do conceito de cultura, no contexto dos objetivos educacionais, são imprescindíveis por suas implicações na metodologia de trabalho escolar. Um termo chave para entender o que se tem concebido como cultura (consciente ou inconscientemente) é **transmissão.**

> *A cultura é invariavelmente definida como o tesouro pacientemente amealhado com tudo o que de melhor o espírito humano produziu, sejam as obras dos grandes mestres, seja o conjunto dos saberes disciplinares (conceitos, métodos, representações) que asseguram o atual domínio do homem sobre o mundo, seja, ainda, o conjunto das maneiras de ser individuais e coletivas que se deseja. (FOUCAMBERT, 1994, p. 98)*

Nessa concepção esse "tesouro" deveria, portanto, ser **transmitido** às novas gerações, para garantir a perenidade da civilização. A crítica que Foucambert faz aqui é relativa à omissão da realidade urbana. Para ele, os subúrbios operários *parecem mais o preço do progresso do que a apoteose do pensamento técnico*. E traz então a questão crítica: seria isso a cultura? Seria esse o papel da escola?

Eis como ele desloca esse conceito: a cultura deve ser concebida como *o conjunto das práticas individuais e coletivas de um determinado grupo social, o conjunto das relações estabelecidas que, por sua vez, definem ferramentas, saberes, valores, obras.* (*ibid.,* p. 99) **Cultura é algo que se cria e recria, e não apenas se reproduz. É algo que se faz, presentemente e continuamente.**

Ora, nesse novo quadro educar seria *permitir que essas novas relações se definam, o que implica aceitar a possibilidade de que elas sejam diferentes das nossas*. No entanto, afirmamos de muitas coisas que elas são "tradicionais" e por isto mesmo não devem ser mudadas. Nossa sociedade passou-nos a seguinte imagem da criança, estabelecendo em seguida o papel da escola: a criança é um ser fraco, carente, imaturo, irresponsável, que precisa de armas para enfrentar o mundo e inserir-se nele ou eventualmente transformá-lo. O papel da escola, nessa ótica, é **treinar** a criança para ser adulto. Entretanto, diz Foucambert, nesse processo fica na sombra o que ela diz, o que ela escreve e tudo o mais, na medida em que ela **ainda está aprendendo**. Ninguém quer saber do mundo real; a escola representa, assim, "parênteses" dentro do real. Tudo o que parece trágico na realidade é de alguma forma neutralizado em proveito de um modelo cultural criado. E o autor alerta:

> *Uma nova cultura nascerá de uma educação no real, não num meio fabricado para transmitir nossos sonhos humanitários.[...] Tratar as crianças como indivíduos em gestação porque estão na escola significa não ver nelas uma parte viva do corpo social, capaz de expectativas e projetos em relação ao conjunto dessa sociedade. (p. 101)*

Assim como Vygotsky trabalhou apaixonadamente, em sua época, por uma educação renovadora e sintonizada com seu tempo, formulando um quadro para a compreensão do mundo e do desenvolvimento humano, esse desafio cultural continua: é preciso pensar o futuro como o presente estendido, como cada momento daqui para a frente. A inovação é renunciar a organizar o "presente" da criança em função de seu "futuro", como se fosse possível traçar em dias, meses e anos a distância de cada criança em relação a seu próprio futuro, para que só aí, então, ela comece a **atuar.** O processo educativo, então, se dá **produzindo resultados no meio** passo a passo, e não meramente **estudando o meio**. Cultura, assim, aparece como prática (se ela se formou, foi pela prática) e não apenas como patrimônio. Em suma, nesse contexto a escola passará a ser o lugar social onde as crianças se reúnem para realizar atividades de produção destinadas ao corpo social (projetos sociais onde a linguagem é elemento de integração dos vários domínios).

Estreitando um pouco a perspectiva ampla do quadro sócio-cultural esboçado aqui, chama-se a atenção para certos fenômenos constitutivos da linguagem humana que obrigaram a própria ciência da

linguagem a redesenhar seus limites.Uma língua não se esgota na compreensão de sua estrutura, mas remete à exterioridade. Tais fenômenos são relevantes no contexto da prática pedagógica, por isto apresenta-se abaixo uma caracterização deles, ainda que breve.

- **Dêixis –** Pessoa, tempo e espaço se expressam em muitas línguas através de formas consideradas referencialmente vazias, na medida em que remetem sempre a instâncias discursivas (através de um sujeito) para preencher seus sentidos efetivos.

Um elemento dêitico só faz sentido na medida em que liga a língua à situação de uso. Em vez de conceituar, o dêitico designa **demonstrando.** Em última análise**,** um enunciado dêitico só faz sentido por referência ao locutor, que está sempre situado espacial e temporalmente. Os exemplos mais evidentes de dêixis ocorrem com os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, assim como as formas dos tempos verbais. Entretanto, isto não significa que tais elementos lingüísticos não tenham uma significação geral: cada vez que alguém diz **eu** remete a si próprio (salvo em uso metalingüístico: **eu é um pronome),** e qualquer pessoa que se apropria de uma língua diz **eu,** mas a sua significação geral é "o remetente", ou "o locutor". Uma pessoa não se refere a si mesma usando seu nome próprio; da mesma forma, não usa formas verbais diferentes da chamada primeira pessoa.

Assim, torna-se problemático falar de enunciado lingüístico deixando de lado seu enunciador, o sujeito do discurso. Exemplos desse fenômeno: *eu, tu, nós, você(s), aqui, agora, hoje, amanhã, lá, este aqui, aquele, isto, cantei, cantarei.* (os dois últimos como indicadores de tempo e modo, que sempre têm como ponto de partida aquele que enuncia). Como se percebe, o sujeito está vinculado à língua que utiliza de um modo bem estratégico.

O tempo da enunciação (marcado por forma dêitica), situando o acontecimento que é a produção de um enunciado, levanta uma questão interessante do ponto de vista da posição do enunciador. *Eu/aqui/agora* é a tríade básica da dêixis, e remete ao presente, mas a dêixis temporal compreende as formas de passado e de futuro, às quais se associam formas adverbiais como *ontem/anteontem*, *amanhã/depois de amanhã*. Essa temporalidade tem como ponto de referência o **momento da enunciação**, que se reflete no presente lingüístico (presente do indicativo). Entretanto, não há uma coincidência absoluta entre a forma lingüística do presente e a realidade temporal. Com efeito, a forma de presente pode combinar-se com qualquer indicação de tempo prospectivo (*Vou daqui a pouco, vou amanhã, vou daqui a seis meses*, ...) e mesmo retrospectivo (*Em 1929 Bakhtin escreve que*...); pode indicar valor geral, atemporal (*Quem tudo quer tudo perde*. *Vendo apartamentos*). Em português, quando se trata do momento presente, usa-se uma forma não pontual (*Estou estudando*) em muitas situações. Pode-se dizer que esta forma corresponde a um movimento que o pensamento "corta" em diferentes pontos, obtendo matizes temporais. Assim é que o emprego do presente num contexto passado ou futuro corresponde a utilizações em que o contexto desempenha um papel determinante para estabelecer o momento do enunciado.

Um outro aspecto pertinente da dêixis temporal (mas também espacial, uma vez que as duas estão muito ligadas em representação linguística) diz respeito ao ponto de vista que o locutor assume para o seu enunciado: podemos dizer que há um ponto de vista do locutor com relação ao seu próprio presente e um ponto de vista do locutor como relator ou narrador, quando ele se situa num não-presente – ou seja, ele fala de outro momento, seja dele mesmo, seja de outros sujeitos. Compare-se este conjunto de enunciados com elementos adverbiais temporais:

1. ***Ontem*** *eu estava contente*	1a. ***No dia anterior*** *eu estava contente...*
2. ***Depois de amanhã*** *viajo.*	2a. ***Dois dias depois*** *viajaria.*
3. *Na* ***próxima*** *página está a figura*.	3a. *Na página* ***seguinte*** *estava a figura.*
4. ***Daqui em diante*** *serei cético*.	4a. ***Dali em diante*** *seria cético.*
5. ***Daqui*** *[deste lugar] eu te vejo*.	5a. ***Dali*** *[daquele lugar] eu te via.*

Pode-se perceber que a compreensão deste deslocamento temporal/espacial é importante quando se está considerando a relação entre discurso direto e indireto. Mais do que aprender a correspondência das formas verbais e seus adjuntos, é necessário entender que acontecimento enunciativo provoca esse deslocamento. Em páginas literárias, entretanto, é possível encontrar a perspectiva do relator ou narrador sendo neutralizada em proveito de um processo em que ele parece estar junto ao personagem ou seu objeto

de interesse. Por exemplo: retomando o exemplo (4) poderíamos ter, em (4 a): ***Daqui em diante*** *seria cético.* Isto significa que o relator adotou o ponto de vista do próprio personagem (nada impede que seja ele mesmo, já que é um outro momento histórico). É esta questão que está implicada no que se chama **polifonia**: de onde se olha, de onde se fala.

- **Modalização** – Permite que se encontre nos enunciados as posições dos sujeitos que os enunciam, ou seja, o enunciador mantém determinadas relações com aquilo que enuncia. Ou ainda: ele se posiciona diante de seu enunciado. Por exemplo: ***É preciso*** *encaminhar este projeto.* ***É verdade*** *que estou cansado.* ***Julgo*** *que é melhor sairmos.* ***Felizmente*** *estamos quase terminando.* ***Certamente*** *ele te contentará...* ***Pode ser*** *que não.*

Como o sujeito sempre tem uma atitude diante daquilo que enuncia, a própria aparente "objetividade" de um enunciado é uma forma de modalidade. Muito do que a lingüística trabalhou sobre modalidades veio do campo da lógica, e o desenvolvimento desse estudo foi motivado principalmente pela análise do que se **faz ao falar.** O iniciador dessa perspectiva foi J.L. Austin, filósofo inglês, em suas pesquisas sobre a performatividade.

- **Performatividade** —Diz respeito à constatação de que o material lingüístico não é transparente, ou seja, os enunciados são sempre usados por alguém inserido num meio social, e nesse meio é impossível que uma língua sirva fundamentalmente à representação de estados de coisas no mundo, como se apenas declarássemos coisas fazendo referência direta ao mundo. Quer dizer: se representamos estados de coisas, também criamos no mundo estados de coisas novos. Ou ainda, para usar a expressão clássica: **fazemos coisas com palavras.** Exemplo: quando se diz *Eu juro, Eu prometo, Eu declaro* cria-se, pelo próprio fato da enunciação, uma promessa, um juramento, uma declaração. E assim os estudos semânticos foram conduzidos por teorias accionais. Em última análise, reconhece-se que cada enunciado, por mais neutro que pareça (como se não fosse produzido por um sujeito), traz uma determinada força que incorpora nele a orientação buscada pelo locutor. Lembremos Bakhtin: o que ouvimos não são meras palavras, mas declarações, promessas, ameaças, ofensas, lisonjas, verdades, mentiras, adulações, recriminações, zombarias,...

- **Polissemia e duplo sentido –** O uso corrente da linguagem registra a todo momento metáforas, implícitos, ironias, eufemismos, hipérboles, personificações, apontando para a opacidade e para a multiplicidade. *Falar é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação. E oferecê-la ou impô-la ao outro.* (GERALDI, 1996, p. 52)

O mundo é sempre referenciado através de mediação; nenhum olhar se dá diretamente sobre as coisas. O sistema de referências, por outro lado, sempre depende da história e da cultura das comunidades. A unidade de língua de um grupo não pode impedir a disseminação das significações, o que acontece justamente porque uma língua **se usa**. Basta examinar um verbete de dicionário para sentir que ele tem uma história: as várias significações registradas mostram nuanças que às vezes nos levam a perguntar como puderam surgir. A ambigüidade não é desejada em circunstâncias específicas, mas pode ser uma estratégia para oferecer leituras matizadas, abrindo sobre possibilidades da língua. Um texto pode oferecer uma leitura em determinado nível, e outra em outro.

Veja-se um exemplo de um dicionário diferente da maioria que conhecemos. Teixeira Coelho (1991) registrou trezentos e cinqüenta verbetes a partir de uma coleta de enunciados falados e escritos em nosso país, num período que deve ultrapassar vinte anos (iniciando em 1964). Sua análise veio à luz pelo desejo de *conhecer melhor o que estava por trás da estranha linguagem arquitetada por essas palavras. Queria saber de onde provinham, que mecanismos atuavam em sua composição, o que realmente queriam dizer, o que acabavam dizendo no vazio de significações criado ao seu redor*. (p. 10) Ele explora, em última análise, o que chamamos de controle sobre os discursos, de modo a se perceber que muitas vezes a linguagem fala em nós, nos domina, e nem percebemos os efeitos que se produzem.

AMBIENTE – Usual em anúncios de construtoras ou corretoras de imóveis. As casas e apartamentos costumavam ter quartos e salas; hoje, têm ambientes, mesmo que os ambientes estejam vazios, por fazer, mesmo que, por isso, não existam: vende-se uma possibilidade de ambiente, a possibilidade é o objeto de venda, não a coisa concreta. Observe-se que um banheiro, ou a cozinha, ou o quarto de empregada não são ambientes e provavelmente nunca terão ambientes.

Aquilo que cercava alguma coisa, que a envolvia, tornou-se a coisa em si.

-ÃO – Como em Mineirão, Arrudão, Pelezão (estádios de futebol).

Heranças do imaginado "Brasil Grande", da era "Ame-o ou deixe-o", visível em adesivos grudados em vidros de automóveis no início dos anos 70 – único momento em que uma multidão de motoristas semiletrados conviveu com a colocação correta do pronome oblíquo.

AUTORITARISMO – Ditadura. Recentemente (anos 60-70) foi usada quando não se podia dizer ou escrever a palavra adequada. Hoje é empregada pelos que se dizem livres do espírito de revanchismo; pelos que acham que, pensando bem, a dita não foi tão dura assim e pelos que seguem o princípio segundo o qual prudência e caldo de galinha não fazem mal a ninguém.

- **Polifonia e heterogeneidade –** As reflexões de Bakhtin sobre a formação da consciência e o papel da linguagem nesse processo, bem como o estudo do jogo de vozes que constitui o discurso, mostrando que a palavra de um se forma com a palavra do outro, levaram a repensar o sujeito discursivo.

Dizemos que a linguagem é heterogênea porque ela não se oferece a nós como um simples desdobramento da realidade, e porque nenhum locutor **cria** simplesmente os seus instrumentos de expressão. O sujeito é dividido desde o princípio, na medida em que sua personalidade se constrói a partir do outro – enfim, das relações continuadas com os outros em cada momento de sua vida. Os fenômenos discutidos até aqui mostram que é muito diferente considerar o que se chama a gramática numa língua e a elaboração discursiva, toda ela marcada pelo contexto imediato e pelo horizonte social. Uma das características desse complexo trabalho é a constante constituição de vozes que podem ser localizadas no material lingüístico.

Visto que não podemos escapar, em nossas manifestações textuais, dos entrelaçamentos que a língua já nos oferece, é possível dizer que, em seu uso, nos instalamos em pontos de vista registrados e sabidos – muitas vezes aprendidos na escola, mas também e principalmente em nosso cotidiano, em todas as situações: na televisão, nos jornais, nas revistas, na conversação. O que dizemos ou escrevemos não tem sua fonte primária na gramática, que parece um aparato genérico e sem voz, objetivo. Tem, sim, nos pontos de vista que são exteriorizados a cada momento pelos outros, mesmo que eles não estejam nos encarando como seus interlocutores imediatos.

Quando citamos um autor e registramos as suas referências, marcamos nitidamente a distância entre o discurso dele e o nosso. Isto não impede, entretanto, que a palavra alheia passe a fazer parte da nossa. Quando um autor é muito comentado e suas idéias ganham peso num grupo, é comum que a partir de um certo momento ele seja incorporado ao discurso daquele grupo de modo a ser difícil (salvo para os iniciados) identificar materialmente o que veio dele e o que veio de outra parte. Quando ironizamos estamos construindo algo como uma trama dupla: a interpretação mostra que quem ironiza usa a voz do ironizado e constrói sobre ela uma apreciação negativa ou no mínimo jocosa. Essas marcas são tão sutis, às vezes, que é difícil perceber a trama de vozes. A ironia permite a crítica contundente e ao mesmo tempo pode disfarçar-se de ingenuidade; é uma forma, mesmo, de fugir a certas regras de vida na sociedade. Dizemos, então, que quem ironiza tem um ponto de vista diferente daquele que é ironizado, mas os dois se apresentam entrelaçados numa mesma fala.

Todas essas descobertas e seus desenvolvimentos levam-nos a concluir com Geraldi (*ibid.,* p. 53): *Em conseqüência, já não se poderia mais apostar num processo de ensino/aprendizagem que partisse do suposto da existência de uma língua pronta e acabada, objeto de ensino do professor e objeto de apreensão do aprendiz.* Pelo contrário, não se trata mais de apreender uma língua para dela somente se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la. Também não basta devolver meramente ao aluno a palavra, mas devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras. A monologização tem sido um dos maiores obstáculos do sistema escolar que tenta reproduzir os valores sociais.

A partir destas considerações, é fácil perceber que os chamados "conteúdos programáticos" (matérias) tradicionais perdem sua razão de ser. Eles têm correspondido mais ao ponto de vista da descrição da língua portuguesa e da normatização com base num ideal de língua que já nos acostumamos a chamar **padrão**. Portanto, é necessário redimensionar os chamados programas em termos de um conjunto de práticas, que já estão delineadas no documento-base (proposta curricular) da SED: **fala e escuta, leitura e**

escritura, estas práticas devendo ser percorridas por uma dimensão que tem sido chamada **prática de análise lingüística** (ou reflexão lingüística).

Seguem abaixo, em síntese, alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que estão norteando o desenvolvimento do presente projeto na área de Língua Portuguesa:

- A linguagem humana é um fenômeno sócio-histórico manifestado nas línguas através de falares resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas – tanto de caráter público como privado.
- O discurso, possibilidade histórica da existência de textos particulares com suas unidades específicas – os enunciados —, tem uma existência tipicamente institucional, o que implica atribuição de legitimidade em seu exercício e ao mesmo tempo controle social (relações de poder).
- O texto, manifestação discursiva em situação, corresponde a um processo complexo e longo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas dominadas gradativamente. Não pode, pois, ser trivial a didática do texto, sua "correção" e avaliação.
- O sentido do texto é algo que se constrói; ele não está depositado no texto aguardando uma possibilidade de extração
- A leitura é uma prática social produtiva que remete a outros textos e outras leituras (intertextualidade). A interpretação implica um sistema de valores, crenças e atitudes do grupo social considerado.
- A relação oralidade/escritura é uma relação de modalidade que atinge as estratégias gerais de uso da língua. A escritura corresponde a uma "des-localização", a uma "des-temporalização", a uma "des-corporificação" relativamente à fala, criando-se uma distância entre os interlocutores – distância que obriga a tratar essa modalidade a partir da compreensão de sua economia interna. Pedagogicamente, assume-se que a tensão entre o caráter oral e o escrito da língua deve ser foco de atenção.
- O sujeito, na sua relação com os discursos, os outros e o mundo em geral, não é nem onipotente (no sentido de apropriar-se, de possuir a linguagem, controlar) nem totalmente assujeitado (dominado), mero suporte de linguagem: é um ser psicossocialmente complexo, controlado institucionalmente por redes simbólicas, mas capaz de busca de uma certa autonomia e de reflexão, de colocar-se funcionalmente como autor – capaz, pois, de criatividade.
- O desenvolvimento do potencial criativo do sujeito é, consensualmente, uma das metas mais importantes da educação.

CONCEPÇÃO DE METODOLOGIA

Considerando que a prática é o próprio desafio a receber solução, não se pode pensar a metodologia como um simples conjunto de técnicas elaboradas para atingir metas determinadas, e que se configurem como passos obrigatórios, ou seja, que podem ser seguidos mecanicamente. Ou ainda: como um conjunto de técnicas que aparecem como um discurso preparado por "conselheiros", cuja voz em certa especialidade tem prestígio, e pressupondo-se que houve um conjunto de experiências bem sucedidas a corroborar seu funcionamento. Assim, quando um método é trazido para a sala de aula para desenvolver um tópico disciplinar ou toda a disciplina, torna-se difícil a interação efetiva, dado que tudo já está previsto – inclusive as respostas que devem ser fornecidas pelos alunos. Assim restritivamente concebido, o método não serve à concepção de linguagem aqui assumida: ele é o modelo do discurso acabado.

Tem-se observado, em geral, que a formação de 1º e de 2º grau indica que o aluno é mais treinado para responder a estímulos previstos que orientado para compartilhar discussões que objetivem a resolução de problemas **pensando**. Ou seja, falta a **mediação** necessária. Conclui-se que, mesmo inconscientemente, a escola está cultivando a incapacidade de resolver problemas reais, em conseqüência de estar insistindo num papel de mera transmissora de conhecimentos, em vez de **mediar** a construção de conhecimento.

A metodologia de trabalho deve, em primeira instância, ser entendida como **orientação pedagógica geral** para o processamento de uma prática congruente, não dissociada daqueles princípios que regem a concepção de linguagem assumida, com todas as suas implicações. A Proposta Curricular de Santa Catarina pretende ser um instrumento de transformações desejáveis em todas as instâncias da sociedade, expressando o compromisso de um grupo com uma caminhada. Trata-se, pois, de uma **estratégia global** prevista para orientar o trabalho, ou seja, dar-lhe **sentido**, coerência. É sempre a mesma coisa para qualquer dos domínios de

conhecimento reconhecidos. Em segunda instância, a metodologia diz respeito à orientação específica a assumir dentro de um campo de trabalho. Ela é, de qualquer forma, subordinada à orientação geral, e tem o selo da plasticidade, uma vez que somente a dinâmica das relações no âmbito escolar é que indicará os passos subseqüentes. Em outras palavras: são os **acontecimentos** cotidianos que estabelecerão marcos no processo.

A metodologia, nesta perspectiva global, implica um processo múltiplo e integrado, de modo que não há como pensar que cada sujeito é dono absoluto de um domínio. A própria estruturação curricular deve indicar um movimento em que os rótulos escolhidos não signifiquem que cada um é proprietário inalienável de um fragmento de conhecimento. A compartimentação absoluta pode gerar, em última análise, o desconhecimento e a discórdia. As disciplinas, os conteúdos não são mais que um conjunto de tarefas de um grande trabalho de pesquisa para o desenvolvimento do qual a responsabilidade é individual na exata medida da sua coletividade. Ou seja, trata-se de um trabalho interdisciplinar. Daí que a forma metodológica privilegiada de sua realização é o **projeto comunitário**.

As ações pedagógicas (relações de ensino e aprendizagem) deverão caracterizar o movimento social a partir do micro-universo da sala de aula. O que significa que a sala de aula é só um espaço específico, apropriado para algumas tarefas (partes de projetos maiores) que se desenrolarão ocupando espaços cada vez mais amplos (imersão na sociedade).

O ideal é que a escola se constitua como um grupo de trabalho que elabore bons projetos, sempre direcionados para um objetivo de crescimento que ultrapasse as portas do estabelecimento escolar; que envolva todos os profissionais; que a atividade global se realize através de subprojetos de acordo com as áreas estabelecidas, cada grupo se articulando com a totalidade, para que os resultados de cada projeto representem crescimento comunitário: reivindicações, comemorações, concursos, encaminhamento de soluções a problemas emergentes, atendimento a grupos específicos, campanhas, publicidade, realização de seminários, encontros de vários tipos, oficinas de leitura e produção textual.

O comprometimento de cada professor, sem dúvida, passará pela sensibilidade que ele tenha com respeito à sua própria formação, e por isto se tem enfatizado que não há como parar de aprender. Quem pouco lê não pode ser estímulo à prática da leitura; quem pouco escreve não pode entender os meandros da escritura. Por isto, o projeto global que ora se apresenta pretende ser um estímulo à reflexão antes que uma imposição ao professor; deseja ouvir réplicas, discutir, debater, a partir deste instrumental básico, na medida em que ele se constrói e reconstrói exatamente como uma caminhada coletiva. Cada acontecimento econômico, político, social, tecnológico demanda de sua sociedade uma reflexão que tem necessariamente repercussão no âmbito da escola – a qual, por sua vez, deve dar uma resposta. Essa resposta estará embutida nas propostas que a escola oferecer à comunidade. Essas propostas terão a "cara" da Geografia, da História, da Língua Portuguesa, das Ciências, enfim, de tudo aquilo que se entendeu compor o currículo – que pode e deve, por isto mesmo, ir sofrendo alterações na medida em que se deseje responder aos conflitos do dia-a-dia, tirando definitivamente a escola dos "parênteses" onde ela se acha ainda encaixada.

É bom salientar que a escola priorizou o **ensino** (pelo professor) e esqueceu a **aprendizagem** (do aluno e do professor). Aqui há duas questões implicadas: Por que é necessário ensinar sistematicamente? Como se aprende?

De modo geral, sente-se como óbvio que é necessário ensinar, mas o processo de aprendizagem não tem merecido questionamento em termos de perspectiva dentro da escola. De acordo com a orientação teórico-metodológica traçada no documento da SED, priorizar o ensino é, fundamentalmente, omitir e/ou recusar o princípio interacional da linguagem e, por extensão, da construção societária no mundo humano. Encarar a aprendizagem **para dar sentido ao ensino** é, antes de mais nada, interagir, interpretar, compreender, participar. É, também, como corolário, abandonar o autoritarismo nas relações dentro da escola e da sala de aula. Por outro lado, compreender o processo de aprendizagem é atuar no sentido de que haja continuidade na conquista do saber, o que nunca acontece na solidão – isto é, para caminhar com o aluno, o professor também vai, necessariamente, construindo o seu próprio saber (que, aliás, deve ser registrado através de relatos, para que seja possível a interação e o aprendizado em outros níveis dentro da própria escola).

O livro didático, mais do que um instrumento (entre muitos outros) útil no ambiente escolar, tem sido tomado – apesar da crítica freqüente dos próprios professores – como uma tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais e a pressão temporal para o exercício do magistério. A experiência mostra que muitos professores reconhecem ser possível, a partir da pesquisa e da reflexão, propor aos alunos atividades alternativas para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno da

linguagem. Tais experiências serão necessariamente vinculadas ao mundo vivido aqui e agora, ao contrário do que tentam fazer as muitas lições do livro didático.

Assim, mais do que um recorte do mundo em que estamos imersos, algumas dessas obras, com base em lições de caráter moral, selecionam "textos", promovem adaptações e compõem uma forma de interpretação, apresentando amostras de um mundo idealizado, desfigurado muitas vezes, e que passamos a aceitar sem crítica, sem trabalho interpretativo. Além disto, o interesse pelas estruturas sintáticas em si e pelo vocabulário – que poderiam ser componentes de um trabalho criativo **a ser feito com o aluno**, numa exploração produtiva vinculada ao que a proposta curricular apresenta como **análise lingüística** – está fixado muitas vezes numa metodologia que se resume em apresentar um modelo, treinar a partir do modelo, buscar "significados" ou apenas recebê-los em lista adicional, como se nada mais houvesse a fazer. Em vez de "definições" (X é...), o aluno precisa de pontos de referência de significação disponível para fazer sentido em seus enunciados. Mas essa busca, com tudo o que ela implica de reflexão, cabe ao aluno, orientado pelo professor – essa pessoa que, como **mediador** privilegiado, também deve aprender com cada proposta feita em sala de aula.

É nessa perspectiva que se pode abordar os vários aspectos (ou conteúdos) da gramática, a partir do seu funcionamento nos textos – que podem ser dos próprios alunos. Devidamente conduzido, o aluno será capaz de deduzir **microgramáticas**, ou seja, de elaborar, através de comparações, aproximações e diferenças, gramáticas parciais de certos fenômenos: concordância, gênero, número, compatibilidades e incompatibilidades semânticas. Em vez de começar "aprendendo" regras, depois procurando exemplos e realizando exercícios de "fixação", ele iniciará a tarefa pela outra ponta: observando o funcionamento de certos elementos, hipotetizando regularidades e testando-as. Para isto, ele fará a sua reflexão e trabalhará com os colegas e o professor – e todos estarão, em colaboração, produzindo conhecimento.

Esse fazer **com o aluno,** tão diferente de **doar ao aluno,** é condição absolutamente necessária para que haja desenvolvimento e autoconfiança. O medo de errar e não ter capacidade de autocorreção é o que se cultiva quando as respostas e soluções são únicas e predeterminadas, dando a impressão, muitas vezes, de que o melhor é aquele que consegue tornar-se um bom adivinho.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

A atividade discursiva, essencialmente humana e socialmente orientada, não tem sido priorizada em todas as suas facetas nem no ensino fundamental nem no ensino médio. Se a linguagem, a par de ser um conhecimento, é também o meio privilegiado de obter conhecimento, em qualquer domínio, ela percorre todas as instâncias e não pode ser **pensada** apenas no domínio que chamamos Língua Portuguesa. Esta perspectiva está bem marcada tanto em Vygotsky quanto em Bakhtin.

Como a linguagem acompanha qualquer ação, sendo ela mesma enquadrada como ação, convém repisar a seguinte distinção, da qual o professor lançará mão desde a abertura de seu trabalho:

> *... no agenciamento dos recursos expressivos que o [sujeito] mobilizam e ele [o sujeito] mobiliza, há ações que se realizam* ***com a linguagem*** *(avaliar, persuadir, informar, divertir, convencer, doutrinar, seduzir, etc.), há ações que se realizam* ***sobre a linguagem****, criando novos recursos expressivos a partir daqueles já existentes (especialmente através dos processos metafóricos e metonímicos, mas também através de paráfrases, paródias e mesmo utilizando-se da produtividade dos processos de formação de palavras e dos processos de estruturação sintática), e há ações* ***da linguagem*** *que delimitam sistemas antropoculturais de referência através da estrutura categorial, estilo de pensamento socialmente condicionado, incluindo ideologias e utopias, que internalizamos nos processos interativos de que participamos... (GERALDI, 1996, p. 20-21)(destaque nosso)*

Explicitando: o trabalho lingüístico é algo que envolve uma forte influência das línguas já constituídas sobre seus usuários (ações da linguagem) e ao mesmo tempo uma influência dos sujeitos sobre essas línguas (ações com a linguagem e sobre a linguagem), cujo horizonte de funcionamento é toda uma sociedade. Ao mesmo tempo que o sujeito usa uma língua também atua sobre ela, e nessa atuação reconhecem-se pelo menos dois níveis: o **epilingüístico** e o **metalingüístico**. Saliente-se que na aprendizagem é preciso que o metalingüístico seja posterior ao epilingüístico. Ele surgirá pelos questionamentos do próprio aluno.

Do ponto de vista das ações que podem ser feitas com a linguagem, os objetivos de ensino devem prever

o uso em **instâncias privadas** e em **instâncias públicas.** A partir dessa diferença a escola deve estabelecer estratégias específicas e lembrar que aqui começam a ficar mais nítidas as diferenças de registros, de variedades de uma língua. As instâncias privadas dizem respeito a objetivos imediatos do sujeito, implicam mais comumente interações face-a-face, com base em um sistema de referências vinculado ao cotidiano, privilegiando-se a modalidade oral (fala, conversação); as instâncias públicas dizem respeito a interações com objetivos mais amplos, que remetem à compreensão do mundo; dão-se comumente à distância, com interlocutores quase sempre desconhecidos, e os sistemas de referência não são necessariamente compartilhados, privilegiando-se a modalidade escrita da língua, mais apropriada para estes intercâmbios (cf. GERALDI, 1996).

Vê-se, pois, que um dos papéis da escola é encaminhar o sujeito para as interlocuções em instâncias públicas. Como estas instâncias estão fundadas na economia da língua escrita, o letramento é um requisito e ao mesmo tempo um processo a ser avaliado sistematicamente. Do ponto de vista lingüístico, a escola não pode agir como se o chamado "padrão" da língua fosse estático, como se o que dele se registra na gramática descritiva/normativa fosse imune às alterações que fazem o mundo girar. A proposta sóciointeracionista, ao contrário, reconhece esse movimento e espera que todos dele participem, formulando sua própria história ao invés de parar, esperando que apenas alguns tomem a iniciativa de caminhar e digam, por sua vez, qual a direção a ser tomada.

Os conteúdos gerais da proposta estão distribuídos em eixos organizadores: FALA/ESCUTA , LEITURA/ESCRITURA – implicando esses eixos uma dimensão de ANÁLISE LINGÜÍSTICA. Os conceitos e relações a depreender daí são discutidos nos tópicos que seguem.

OBJETIVOS

Diz-se que o objetivo precípuo do ensino de língua portuguesa é "dominar a língua". Mas a língua é também compreendida como um espaço privilegiado onde se estabelecem compromissos que antes inexistiam, ou seja: eles se criam pelo próprio uso. A expressão "dominar a língua" é usual, mas parece impregnada da compreensão de seu funcionamento na base de uma guerra constante com uma materialidade que tem independência, ou uma certa configuração formal, ou seja, estabilidade. Seria preciso apreendê-la para aprendê-la. Se a linguagem é condição para a subjetividade, e conseqüentemente para o estabelecimento de compromissos, criando a nossa vida em sociedade, e se ela só existe na modalidade do princípio de interação, supõe-se que seria bom não incutir nos alunos este modo de ver, pois para muitos, embora já imersos em sua língua, ela (sobretudo se se apresentar na forma da gramática) se tornará um objeto inalcançável, a ponto de se separarem dela como se se tratasse de algo distante ("Eu não sei português").

Por outro lado, é forçoso reconhecer que os discursos de uma sociedade (em todas as suas formas), materializados em textos que depois ficam disponíveis (alguns são censurados e tirados de circulação), exercem efetivamente pressão e controle sobre os usuários de uma língua: nem tudo podemos dizer em qualquer momento para qualquer pessoa. Algumas formas discursivas são muito restritivas (um requerimento, digamos, ou um ofício), mas outras são bastante abertas, e sempre há aquilo que se denuncia como "exagero". "Sair dos limites" é, muitas vezes, pelo menos para certas pessoas, o que lhes dá originalidade e reconhecimento. Outras vezes é "falta de educação". Todas estas situações devem ser encaradas no ambiente escolar. Dessa forma é que se chega à idéia de que o que se faz com a língua é um **trabalho**: o material disponível pode ser manuseado de tal forma que podemos produzir com ele coisas bonitas e gratificantes. As pessoas que mais lidam com a linguagem aprendem a fazer com ela ciência e arte, e acabam se sentindo efetivamente integrados nela e por ela. Quando a escola conseguir de fato que a produção lingüística faça pleno sentido para seus alunos, resultando disso materiais eficazes, ninguém mais terá motivos para sentir-se **separado** de sua própria língua materna.

Outra questão que normalmente se debate, com referência a objetivos, é a necessidade de que as idéias sejam "expressas claramente". Na concepção de linguagem proposta, a opacidade/ambigüidade é uma característica que não se pode tentar apagar, embora se deva buscar, relativamente, a clareza. Lembremos também VYGOTSKY:

> *... a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional.* ***O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é***

***por meio delas que ele passa a existir**.) (destaque nosso) (1995, p. 108):*

> *Sejam quais forem as interpretações que lhes tenham sido dadas, as relações entre o pensamento e a palavra sempre foram consideradas como constantes e definitivamente estabelecidas. Nossa investigação mostrou que, ao contrário, são relações frágeis e inconstantes entre processos, que surgem no decorrer do desenvolvimento do pensamento verbal. (Id., ibid., p. 131)*

Se é a linguagem que organiza a nossa atividade mental, e se a linguagem tem um caráter social e histórico, fluindo na sociedade, não admitimos que as "idéias" sejam absolutamente independentes em nossas mentes, bastando que, num dado momento, encontremos uma "expressão" para elas. Nossa mente será vista como povoada de linguagem, mesmo que aceitando ser a **linguagem interior** diferente daquela que aparece através de sons e letras, e mesmo sem termos conhecimento elaborado de como se dá essa passagem da linguagem interior para a forma exteriorizada. (V. Vygotsky, 1993).

Às vezes, cremos que o dicionário é que detém o privilégio de dar sentido àquilo que é enunciado. Temos de nos lembrar, entretanto, que o dicionário é parte de nosso **arquivo**, e como tal é um instrumento útil mas não definitivo – ou seja, ele é utilizado para um **acontecimento discursivo**, **um dizer histórico**. Esse dizer pode parecer muito repetitivo, sem novidade (como costumam ser muitas redações tradicionais), mas pode tornar-se, mesmo dentro da sala de aula, algo muito criativo, inédito.

Quando produzimos, em princípio desejamos que haja algo novo em nosso dizer. Aliás, o professor também deseja que seus alunos sejam originais, mas nem sempre dá oportunidades para que isso aconteça.

Enfim, há um desencontro com respeito ao que seja **saber**. O discurso legal pretende que todos sejam usuários respeitáveis da língua portuguesa, mas a prática tem primado pela disseminação do desconhecimento. A centralização do ensino na gramática da norma pressupõe para as línguas o papel de referenciar o mundo através de uma transparência possível e desejável: uma linguagem limpa, não desviante deve estabelecer esta relação, de modo a que a "transmissão" seja "clara e concisa" para todos. Concluímos que o que é constitutivo da linguagem – o **dialogismo** – é ao mesmo tempo **comprimido e controlado**. Domínio da gramática não equivale absolutamente a domínio da língua. O nome que damos a esse controle da língua, de modo a restringi-la, é **autoritarismo**. Em outras palavras, tenta-se apagar o outro na relação social, fazendo com que ele aceite os objetos de que falamos, nossas concepções e nossas significações que, a bem da verdade, nem são nossas. É preciso, pois, reagir contra o autoritarismo.

Nos tópicos a seguir pretende-se apresentar o que poderia compor os objetivos iniciais (sempre a avaliar) do ensino de língua de uma forma mais global, em consonância com as concepções defendidas aqui. Trata-se de desenvolver capacidades que devem, por extensão e integração, atuar em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis.

1. É preciso que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas – em seus contatos particulares com uma pessoa ou pequenos grupos que não se caracterizem por formalidade – e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos.
2. O sujeito deve ampliar sua capacidade de compreensão de textos em geral, interpretando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção.
3. O sujeito precisa saber lidar com os registros variados dos textos encontrados na sociedade, principalmente com aqueles mais formais, mais próximos do ideal lingüístico.
4. O sujeito deve compreender, pelo contexto social, as variedades lingüísticas com que se defronta pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade.
5. O espírito crítico deve ser estimulado para o sujeito compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade, e como tal agir e reagir.
6. O sujeito deve encarar a linguagem também como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário.
7. A compreensão do funcionamento da linguagem deverá levar o sujeito a valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural.

CONTEÚDOS

Em três momentos do corpo da orientação teórica encaminhou-se a discussão para o entendimento do que seriam **conteúdos** na área de Língua Portuguesa:

1. Chamando a atenção para a necessidade metodológica de passar de atitudes autoritárias para atitudes mais polêmicas e interativas, de construção coletiva. O redirecionamento do processo pedagógico é conseqüência necessária da aceitação do próprio princípio dialógico: as formas de agir pedagógicas indicam a natureza dos conteúdos.

Retomando e parafraseando, teremos atividades em que o aluno é ouvido quando apresenta seus pontos de vista , com direito a defendê-los; não é pressionado a escrever quando nada tem a dizer sobre um tema (ou nada sabe a respeito); não seguirá modelos inflexíveis para a execução de tarefas; terá direito à interpretação (e se ela é absurda, deverá entender por quê); terá direito à revisão e à autocorreção de seus materiais antes de receber uma nota ou conceito; participará de trabalhos coletivos e aprenderá a agir nessa circunstância; aprenderá a pesquisar utilizando operações básicas como observação, contraste, generalização, particularização, inferência.

2. Estabelecendo a concepção de cultura como algo em contínuo movimento, um fluxo de que todos fazem parte e ao mesmo tempo pelo qual são influenciados, com a possibilidade de uma construção tanto mais efetiva quanto maior a coordenação de esforços. Questões culturais são analisadas e resolvidas – ou pelo menos são encaminhadas – através da atividade coletiva, e não da atividade pontual, que é incapaz de abarcar suas facetas.

Se entendemos a cultura como conjunto de práticas individuais e coletivas de uma comunidade, estabelecendo relações pessoais e criando instrumentos e obras a partir de certos valores – tal como já foi delineado neste documento —, então temos de aceitar a possibilidade do surgimento de novas idéias e novas relações, novas formas de encarar pessoas e mundo, permitindo que cada personalidade se desenvolva em função de suas potencialidades, e não em função de modelos testados e desejados por outros.

O papel da escola deixa, portanto, de ser o de treinar o aluno para ser o adulto que as gerações anteriores idealizaram, porque é essa imagem que impede o desdobramento de eventos estimulantes de novas aventuras no âmbito do saber.

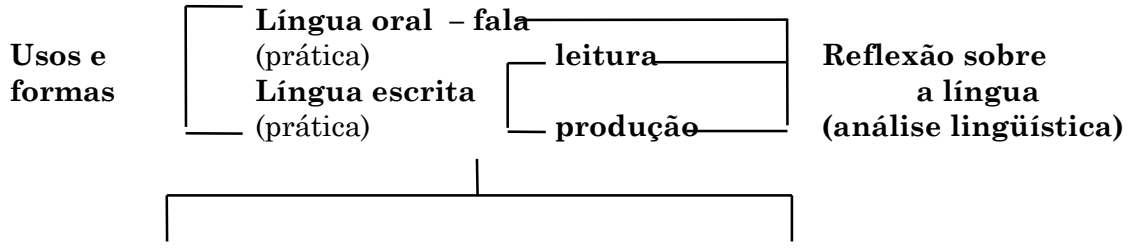
Este, em suma, é o trabalho para uma educação sintonizada com seu tempo, tal como preconizava Vygotsky. Cultura – convém repetir – é também prática, prospecção, não se reduzindo à guarda ritualística de um patrimônio. Educar é prospectar a partir de observação constante e análise dos eventos e relações estabelecidos na sociedade; o que está construído culturalmente, por sua vez, é matéria-prima para novos desdobramentos (perspectiva dialética). Amplia-se, assim, o modo de compreender o mundo e de nele viver, prevendo-se transformações desejáveis e/ou necessárias, ainda que (aparentemente ou não) isto signifique destruir valores do passado.

Como poderia o movimento educativo esquecer ou deixar de analisar as lentas (mas inevitáveis) e as aceleradas mudanças dos padrões culturais, sejam elas promovidas consciente ou inconscientemente?

3. Admitindo, após algumas considerações mais específicas sobre o funcionamento das línguas, que os conteúdos programáticos tradicionais, de caráter metalingüístico, perdem a razão de ser na presente proposta. Tais conteúdos não estão associados ao uso efetivo da língua, mas à menção de uma estrutura em vários níveis, com um certo número de unidades a serem definidas e assimiladas como conceitos inalteráveis (definições, exemplificações, análises circunstanciais de tópicos da língua...). Precisamos conceber conteúdos, de modo geral, como conjunto de práticas – o que já está sintetizado nos eixos: **fala-escuta/leitura-escritura**, percorridos pela **prática de análise lingüística** (reflexão sobre a língua).

Estes eixos podem ser assim visualizados:

EIXOS ORGANIZADORES



língua-estrutura	**língua-acontecimento**
(notacional: letra/som, ortografia, pontuação)	(aspectos discursivos: gêneros/tipos de texto)

A intenção de não dissociar os eixos de estudo da língua está evidenciada neste esquema: com **usos e formas** salienta-se que não é possível focalizar formas lingüísticas (numa perspectiva gramatical) e esperar que este conhecimento seja suficiente para promover o uso. Há um conhecimento relativo ao uso que não se aprende sem procedimentos concretos.

A primeira divisão se dá entre duas grandes modalidades: oral (que corresponde aqui à **fala** e seu outro: a **escuta**) e **escrita**, ambas encaradas antes de mais nada como práticas. A escrita, por sua vez, apresenta-se com duas faces: a **leitura** e a **produção escrita** (a estreita relação entre uma e outra está especificada no tópico 3, a seguir). Esta modalidade, por sua vez, é encarada em dois aspectos: sua apresentação gráfica segundo convenções, ou seja, sua **notação**, e sua montagem como discurso, como acontecimento (quando distinguimos gêneros em uso na sociedade e tipos de seqüências que estes gêneros comportam).

Todo esse aparato, finalmente, recebe uma dimensão de análise lingüística à medida que cada modalidade é desenvolvida através de práticas que se cruzam (quando alguém fala, outro escuta; quando alguém escreve, outro lê; e quando alguém lê – no modo típico da leitura, que é o silencioso – este alguém produz um diálogo como leitor, isto é, tem reações e aprende). Tudo, enfim, que está em uso é submetido à observação, segundo a pergunta: como isto funciona?

Tais considerações, associadas a muitas outras já feitas, dão os subsídios para refletir sobre duas questões cruciais no ensino-aprendizagem: **quais são e como se apresentam os conteúdos? eles podem ser seriados na escola?**

A primeira questão será discutida em seguida; a segunda será uma conseqüência da primeira resposta.

Quais são e como se apresentam os conteúdos?

Admite-se, aqui, que o que se faz com a língua é um trabalho. "Dominar a língua", objetivo que se estabelece muito comumente, não pode significar meramente tornar-se senhor (usuário proficiente) de um aparato gramatical e notacional, independentemente das relações que a língua serve para compor, relações que aparecem como acontecimentos discursivos, novos a cada ocorrência, e por isso mesmo exigindo de seus usuários muito mais que a gramática que conhecemos.

Suponhamos que uma pessoa em visita a um país estrangeiro recorra a um dicionário de uso cotidiano (que ensina a fazer as perguntas adequadas) para sair-se bem, uma vez que não tem proficiência na língua em questão. Ela pode fazer as perguntas adequadas, mas que resultado terá na interação se não entender as respostas? Assim, o conhecimento da língua pressupõe os modos de interação e as respostas, e ainda as possibilidades que se abrem para continuar a interação. Quando se rompe esse processo só resta o silêncio.

O que aconteceu? O fluxo significativo foi interrompido. Ora, a produção lingüística deve fazer sentido, deve ter algum nível de eficácia. É com base nesse princípio que os conteúdos devem ser avaliados e estabelecidos.

Em primeiro lugar, é necessário ultrapassar o típico conteúdo de nossos programas de ensino: os conceitos (científicos/filosóficos). Conceitos são menções a fenômenos complexos sintetizados, depois de uma longa caminhada, em uma definição, em características consideradas essenciais para que aquilo seja o que é. Enfim, seguindo a perspectiva de Vygotsky, tais conceitos resumem uma visão de mundo, e são por isso generalizações. Devemos aceitar generalizações sem entendê-las, sem saber que caminho conduziu até elas? Chegar aos conceitos é o resultado de longa caminhada, e não o início dela.

O processo de aprender com mediação não pode restringir-se a isto, mesmo porque a escola já está envolvida, de certa forma, com outros conteúdos, embora não os explore sistematicamente. De fato, temos de pensar também em **procedimentos** ou **estratégias**, o que significa que desejamos saber "como fazer coisas" de modo a obter eficácia: como ler para conseguir informações pertinentes a isto ou aquilo? Como escrever para pedir informações, para agradar, para obter estilo, para compor poemas, cartas, anúncios? Como usar os materiais disponíveis para melhorar a escritura? Como revisar textos? Como apresentar-se para fazer uma

exposição oral? Como realizar uma entrevista? Como produzir um texto de literatura? Como compor argumentos para resolver uma polêmica?

Pode-se dizer, por observações e experiências, que tal modo de caracterizar um conteúdo tem sido bastante marginalizado; às vezes é mesmo considerado perda de tempo na sala de aula, com conseqüente mal-estar do professor, o qual tem a impressão de que não está fazendo o que devia. Ora, são exatamente os procedimento específicos que caracterizam o processo de aprendizagem, que o mostram como fluxo e que permitem ao professor o acompanhamento de cada etapa do desenvolvimento de seu aluno – e dele mesmo, em última análise.

Num nível mais abrangente, assumimos certas atitudes frente a noções, conceitos, idéias, procedimentos: valorização, interesse, gosto, aceitação. Esta dimensão permite desenvolver discussão sobre valores passados e presentes numa sociedade e tomar certas atitudes em relação a elas. Assumir atitudes (ou seja, adotar uma postura) leva a desencadear determinados atos, a justificar certos projetos frente à comunidade próxima e à sociedade em geral.

Não se trata, numa proposta curricular, de pontuar este ou aquele conteúdo. Estas dimensões, na verdade, acompanham cada prática; elas apenas se destacam mais ou menos nas atividades propostas: é o caso, pois, de atribuir um foco a cada movimento do processo.

Há um outro aspecto a considerar quanto aos conteúdos. No currículo escolar a área de Língua Portuguesa tem um lugar privilegiado, uma vez que é o "signo" mediador dos conteúdos das outras áreas, e daquelas que, mesmo sem serem curriculares, estão se apresentando na Proposta Curricular como "temas transversais". Esses temas fazem lembrar que a escola deve estar atenta a tudo o que acontece na sociedade. É impossível que se pense, hoje, que há temas próprios para abordar em Língua Portuguesa. Trata-se de usar e buscar conhecer a língua onde quer que ela apareça, seja na modalidade falada, seja na escrita. Os atuais livros didáticos já abriram suas páginas para vários gêneros além daqueles conhecidos no interior da Literatura, mas há muito mais a ser explorado.

Os conteúdos podem ser seriados na escola?

Nesta proposta não se pretende separar e classificar conteúdos da área. Pode-se mesmo dizer que os conteúdos,de modo geral, já foram estabelecidos: são as práticas com linguagem – seu uso e reflexão sobre elas. Por outro lado, os princípios aceitos e defendidos aqui, sobretudo o que se focalizou sobre a relação entre ensino e aprendizagem, impedem, sob pena de incoerência, que eles sejam repartidos em porções pequenas a serem administradas passo a passo.

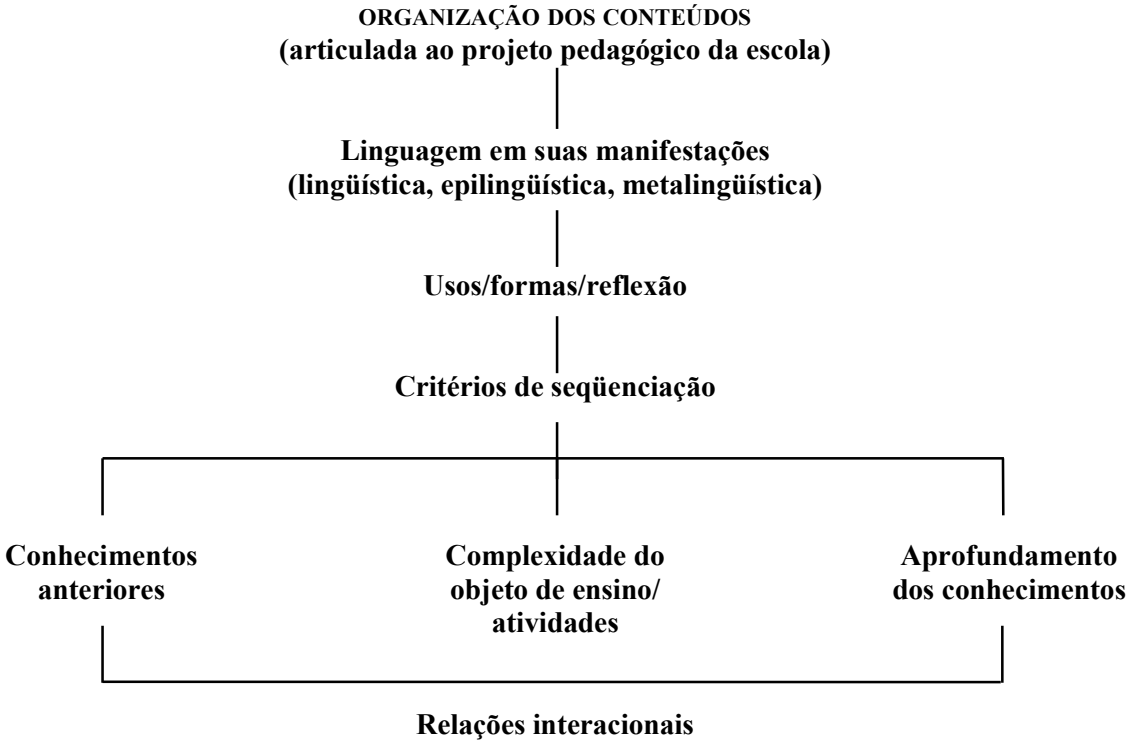
Não cabe à escola determinar seu currículo em termos de áreas de conhecimento, mas cabe a ela realizar seu planejamento pedagógico como um projeto com certas diretrizes gerais e objetivos, alguns dos quais estarão articulados com as necessidades próprias da comunidade que serve. Um "programa" de área terá, então, certa feição, e será construído pensando-se em práticas determinadas. Ainda aqui, uma parte delas pode ser delineada no transcurso das aulas, e eventualmente virá da colaboração dos alunos. Espera-se que o aluno assuma suas idéias e aprecie vê-las avaliadas e utilizadas no interior de um projeto escolar.

No planejamento escolar é de se esperar que os professores elejam certas questões marcantes para elaborar projetos que desencadeiem ações válidas; mas é de se esperar também que o cotidiano seja aproveitado continuamente, e que a reflexão sobre acontecimentos recentes leve à produção de material lingüístico rico em sentido, como resultado de intercâmbio variado dentro da escola e principalmente ultrapassando seus portões. O desenvolvimento desse trabalho mostrará, aos poucos, o que cada um sabe e o que não sabe ainda – este é o terreno a ser conquistado: que potencialidade podemos desejar com este ou aquele grupo? Como fazê-lo?

Tais considerações devem levar à conclusão de que fatiar e especificar conteúdos seria, na verdade, repetir conteúdos, sem fornecer algo mais. Com efeito, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas a forma de sua abordagem. O que se oferece aqui, então, é um conjunto de possibilidades para cada eixo, deixando-se ao professor a tarefa de efetuar os desdobramentos viáveis/ necessários/úteis aos seus alunos e à comunidade de que fazem parte. Isto implica que alguns critérios bem genéricos de seqüenciação sejam lembrados: 1) considerar sempre os conhecimentos anteriores dos alunos; 2) ter presente a complexidade do objeto de estudo e de cada atividade a propor para definir para si mesmo a mediação aí implicada; 3) promover o aprofundamento do conhecimento em cada momento do processo de

aprendizagem. Todos esses critérios devem ser articulados ao projeto pedagógico da região e da escola.

O esquema a seguir indica essas relações e esses procedimentos.



A seguir sintetizamos possibilidades de conteúdo com referência aos eixos considerados. Salientamos que é impossível, por tudo o que já foi delineado neste documento, separar atividades que se dão, na prática da língua, de uma maneira simultânea ou alternada. Os eixos de trabalho indicam apenas que podemos **focalizar** na língua este ou aquele aspecto, esta ou aquela dimensão.

- Interação verbal: imagens e representações do outro no texto.
- Uso do oral em instâncias públicas e privadas (fala informal em instâncias privadas e públicas; ampliação da fala em situações mais formais; fala formal em instâncias públicas – níveis de formalidade; características do uso formal em comparação com usos menos formais).
- Abordagem da diversidade lingüística em textos escritos e na fala: aspectos regionais, uso familiar, gíria; influência da imigração; padrões de escrita.
- Análise de argumentos encontrados em textos e sua funcionalidade; comparação de argumentos.
- Prática de argumentação no uso oral; análise dos procedimentos.
- Uso de convenções específicas do discurso falado.
- Escuta ativa de textos: atenção e participação, através de respostas imediatas, ou discussão a partir de anotações (de uma palestra, por exemplo); tomada de turno, negociação de posições,...
- Usos diversos de textos: como referência para a escritura de outros; construção da intertextualidade; compreensão de implícitos; formulação de comentários; consultas; explicitação/comparação de argumentos; análise de regularidades.
- Leitura de gêneros variados: relações dos textos literários com outras formas discursivas – condições de produção; tipos de estrutura textual encontrados nos gêneros.
- Leitura com objetivos variados: Estratégias para adequação texto / contexto na leitura; utilização de dados para confirmar hipóteses de leitura; resolução de dúvidas com instrumentos de consulta; socialização de experiências de leitura; estratégias de compreensão/interpretação.
- Gêneros e tipos: aspectos discursivos e notacionais (relações, contrastes, limites de uso, ...).
- Recursos expressivos: comparações, polissemia, ambigüidade, seleção lexical, seleção de

gênero e tipo; análise das possibilidades semânticas do texto.

- Análise de estratégias discursivas em textos de autores diversos.
- Diferentes formas de dizer: recursos expressivos; adequação formal e discursiva; seleção lexical; seleção de gênero e tipo; paráfrase.
- Escritura: estratégias lingüísticas e cognitivas; utilização de recursos de apoio – notas, resumos, comentários; revisão / reelaboração de texto.
- Uso de recursos eletrônicos para documentação e análise
- Uso de acervos e bibliotecas
- Utilização de recursos do sistema de pontuação; elaboração de hipóteses sobre as funções dos sinais de pontuação.
- Construção de microgramáticas (busca de regularidades de funcionamento): ortografia, acentuação, concordância, ...
- Registro de diferenças/semelhanças entre fala e escrita**; i**nfluências recíprocas**.**

Nessa proposta de conteúdos a dimensão de análise lingüística substitui o ensino gramatical centrado em conceitos, ou melhor, que parte de conceitos ; seu objetivo é estimular a capacidade de compreensão e de expressão; feita a partir do uso, ela deve refletir-se novamente no uso. As atividades de reflexão sobre a própria língua não são algo estranho aos sujeitos, são no máximo algo em que as pessoas não prestam atenção, tão enraizadas estão no uso cotidiano. Estamos falando da função **epilingüística**, neste caso.

Eis algumas situações em que se faz trabalho epilingüístico: duas pessoas discutem a respeito do que uma delas "quis dizer" quando usou determinada palavra; alguém pergunta como se diz ou como se escreve isto ou aquilo; imita certas características da fala de outrem, comentando-as; chama a atenção para certa expressão que pronunciou (acrescentando, às vezes, "entre aspas" ou explicando como a expressão foi modalizada); testa várias expressões quando escreve, para verificar os efeitos de sentido; inventa um jogo de linguagem, uma adivinha; revisa um texto, corrigindo e avaliando; compara e comenta modos de falar.

Como se vê, o que é necessário à escola é, de um lado, estimular e explorar este tipo de atividade, que é basicamente espontânea, recorrente na sociedade; de outro lado, ultrapassar a idéia de que essa forma de reflexão é perda de tempo, ou que parece brincadeira não produtiva.

A reflexão **metalingüística**, por sua vez, exige uma interiorização bem maior dos mecanismos de uma língua, e uma atitude já marcada por traços científicos. A possibilidade do exercício de metalinguagem se constrói sobre o trabalho epilingüístico, esse atento olhar sobre o material de que se faz uso no dia-a-dia, e que faz sentido porque esse uso está baseado na troca constante.

Deduzir **microgramáticas**, como se apontou antes, é um trabalho que pode ser realizado pelo menos por alunos do nível médio, e isso é produtivo porque ajuda a desenvolver o raciocínio abstrato. Trata-se de generalizar, propondo hipóteses de funcionamento da língua ou descrevendo porções dela. É mais fácil tentar o raciocínio do que esforçar-se por guardar na memória a explicação do professor, a qual às vezes é também uma explicação memorizada.

Esse trabalho é feito a partir de um pequeno *corpus* proposto, em princípio, pelo professor. Uma questão interessante é: podemos estabelecer algumas regras para o uso de sinais de pontuação? O estudo não precisa englobar todos, pode-se optar por um. Os alunos estudarão o material disponível, articularão suas respostas a materiais eventuais de origem diferente, e os resultados serão discutidos. Isto é bem mais produtivo e realista que decorar muitas regras e não conseguir aplicá-las – mesmo porque as disponíveis não têm muita relação com o funcionamento discursivo.

Finalmente, com relação aos conteúdos na forma como foram delineados nesta proposta – ou seja, como práticas com a língua portuguesa – julga-se conveniente listar, a título de sugestão, gêneros textuais que proliferam na sociedade e que a escola não pode marginalizar, simplificar ou recortar de modo inconseqüente.

Não se trata de uma tipologia. As tipologias variam muito, dependendo dos critérios utilizados pelos estudiosos, e provavelmente ninguém conseguirá enquadrar de modo absolutamente aceitável os gêneros e os tipos de seqüências e organização global dos textos que manifestam os discursos de uma sociedade. Além disso, provavelmente não basta um critério. Vamos listar os gêneros agrupados a partir de algumas semelhanças, mais ou menos reconhecidas, para não impor uma tipologia duvidosa. Não separamos necessariamente os textos literários.

Gêneros de discurso

- contos fantásticos, mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, piadas, anedotas
- quadrinhos, tiras, charges
- máximas, provérbios, horóscopos
- cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários, telegramas, agendas
- embalagens, rótulos, calendários
- cartazes, folhetos, anúncios, slogans, avisos, comunicados, participações, placas, panfletos, manifestos, carta-aberta
- manuais de instrução, receitas, bulas, guias
- notícias (jornal, rádio, TV), manchetes, reportagens, comentários, textos de opinião, editoriais
- entrevistas (rádio, TV, revista, jornal)
- publicidade (jornal, revista, rádio, TV, outdoor); *jingles*
- relatos, relatórios, índices
- dicionários e enciclopédias
- ofícios, cartas comerciais, atas, pareceres
- requerimentos, contratos, declarações
- crônicas, contos, romances, biografias, novelas, dramas
- peças teatrais
- artigos de divulgação científica
- boletins informativos, jornais de associação
- leis, portarias, decretos, regulamentos, estatutos
- resenhas
- palestras, conferências, debates
- rezas

FALA/ESCUTA, LEITURA/ESCRITURA

Passando grande parte do tempo a "escutar" as falas dos outros, as crianças percebem a diversidade que existe nas formas orais de expressão, enquanto que a escrita é muito mais conservadora. O ser conservadora não implica, entretanto, que não mude, e que não haja normas variadas também para a escrita. Assim como a língua falada é maleável de uma maneira imediata, tendendo à adaptação em conformidade com as circunstâncias, também a escrita se conforma aos gêneros discursivos – em suma, às condições em que é produzida. Este fato é menos observado pelas crianças, e até mesmo pelos adultos, uma vez que se constata que o material escrito não chega aos potenciais leitores com a mesma freqüência do material oral. As pessoas lêem ou escrevem com freqüência muitíssimo menor do que escutam (devendo-se acrescentar ainda que esse "escutar" deve ser interpretado mais exatamente como "ouvir", ou seja, atentar, acompanhar, produzir interpretação).

Quando se imagina que só há uma forma de escrever pressupõe-se a crença na uniformidade da norma escrita com base num padrão rígido. Mas é preciso lembrar que isto diz respeito mais especificamente ao aspecto **notacional** (convenções ortográficas); os aspectos semânticos e discursivos também devem ser levados em conta se quisermos falar de verdadeiros textos, ou seja, de produção social com **sentido.**

Deve-se estabelecer um contraste entre as concepções de **leitura** e **escrita/escritura**, uma vez que este último termo vem substituindo o primeiro em muitos contextos. Observe-se que **leitura** e **escrita** parecem referir-se a objetos não correspondentes, pressupondo-se, pela própria formação das palavras, que **leitura** se vincula a processo, e **escrita** não; esta dirige-se mais àquilo que já está feito, o que está efetivamente escrito, registrado, grafado. Tem, portanto, um caráter pontual. Ironicamente, concepção tal é a que talvez ainda predomine na escola (se o produto é aquilo que está na expectativa do professor), não sendo

evidente que se deva centralizar as atenções no processo de escrever. Entretanto, da mesma forma que existe um processo de ler – **leitura –** existe um processo de escrever – **escritura.** Considerando que é esta a abordagem que está sendo proposta, sugere-se que, tratando-se explicitamente do processo, use-se a expressão **escritura** ao lado de **leitura**.

Do ponto de vista de quem escreve, o que caracteriza o interlocutor é uma certa **distância.** Por isto formula-se a **imagem** do interlocutor, mesmo que se trate de um irmão, um pai ou um colega de quarto. Ou seja, não fazemos **imagem** apenas de alguém que não conhecemos; as circunstâncias, ligadas aos papéis que as pessoas podem desempenhar na vida social, vão nos forçar a formular uma imagem de interlocutor em cada situação discursiva. Por exemplo: não se fala com um irmão para pedir um grande favor da mesma forma que num momento festivo, em que se está brindando a um sucesso dele. Em cada momento deve-se estabelecer **como** ele está; é uma espécie de exploração de campo antes de tomar uma atitude discursiva. Tais cuidados não pressupõem, é claro, que tudo dará sempre certo. Quando alguém retruca: "Com quem você pensa que está falando?" fica-nos a impressão de que a imagem que fizemos do interlocutor não correspondeu – a não ser que nossa intenção fosse efetivamente enfurecê-lo. Porque, como se vê, o interlocutor não aceitou a imagem feita pelo outro.

Uma outra questão levantada no âmbito da "língua escrita" é aquela que diz respeito ao contraste linguagem oral/linguagem escrita. **Linguagem oral** é expressão que se usa comumente como equivalente de **fala** (embora se faça também leitura oral); é bom explicitar, contudo, que a **fala** também engloba um campo muito amplo, podendo, por extensão, fazer referência ao discurso escrito.

Nem toda fala, por outro lado, é redundante e repetitiva, como se dá a entender freqüentemente. A **conversação espontânea**, que é uma modalidade da forma oral da linguagem, tem normalmente esta característica. Mas muita coisa se expressa de um modo formal. Compare-se, por exemplo: as réplicas de um diálogo na televisão; um sermão na igreja; as notícias em um jornal televisivo; as notícias transmitidas ao vivo pela televisão; uma conferência ou palestra; uma entrevista; um curso de culinária pela TV; um discurso político; uma fala no palco de um teatro. Pode-se observar, muitas vezes, que por trás dessas "falas" existe, próxima ou distante, alguma coisa escrita, mais ou menos preparada, mais ou menos decorada, mais ou menos improvisada. Assim, a fala pode inscrever-se num registro bastante formal, aproximando-se de um tipo de registro escrito, ou manifestar-se no estilo mais espontâneo e rápido, havendo uma grande variedade entre esses dois pólos.

Assim, deve-se relativizar a eventual afirmação de que a escrita **exige** o uso de uma modalidade única – a norma padrão. Se a norma diz respeito apenas aos aspectos chamados antes **notacionais** (apresentação gráfica, pontuação, acentuação, estrutura sintática), então está perfeito. Parece que o que se chama "padrão de língua" não faz muitas exigências ao nível **discursivo,** que é exatamente onde pode haver maior diversidade: um texto escrito pode ser extremamente formal, extremamente artístico, extremamente espontâneo – por que não? É no nível notacional, finalmente, que se pode efetuar a correção gramatical, e até mesmo usar basicamente este critério para atribuição de nota ou conceito. É verdade também que neste nível se perdoa menos, porque as formas "corretas" têm registro nas gramáticas e nos manuais.

Analisar o texto como manifestação discursiva, entretanto, é bem mais complicado: exige um conhecimento que vai além do gramatical.

Há várias formas de dizer o que é um texto, mas elas nunca fecharão a possibilidade de se dizer de outra maneira. Assim, listam-se abaixo algumas possibilidades, seguindo ORLANDI (1996).

O texto é uma "peça" (como no teatro) de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa; é um objeto histórico, ou melhor, lingüístico-histórico; é um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais; não é uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos, com suas condições de produção e com a sua exterioridade constitutiva (a memória do dizer); é uma unidade que se estabelece pela historicidade como unidade de sentido.

O texto, objeto empírico, manifesta-se como um conjunto de enunciados com certa configuração lingüística e certa coerência, e emerge sempre em dado momento e espaço; sua construção é condicionada a normas, que estabelecem em primeiro lugar determinado número de gêneros na comunidade considerada. Assim, ele carrega as marcas da história cultural de um povo. Para a produção de um texto ocorre um complexo processo de formulação subjetiva; as operações correspondentes só podem ser dominadas, na aprendizagem, de modo gradativo, na medida de sua funcionalidade em contextos de uso.

Há coisas razoavelmente simples, do ponto de vista textual, que não se levam em conta. Por

exemplo: por que a escola ensina o chamado **tipo descritivo** de redação, se não se encontra em lugar nenhum uma manifestação discursiva – um texto – cujo autor admita que escreveu uma **descrição**? Para que serve uma descrição? O que se deve olhar e descrever quando se faz uma descrição? Por quê? Interessa a quem?

É melhor pensar na **forma descritiva** como possibilidade de desenvolvimento de seqüências dentro de textos que manifestam vários gêneros discursivos, como por exemplo: publicidade, reportagem, romance, conto, crônica, notícia jornalística, bula, receita culinária. De fato: cada um desses gêneros emerge em lugares específicos do meio social, a partir de uma necessidade ou estímulo, e cada autor reflete uma posição como sujeito dentro da sociedade. Os textos se compõem de enunciados que obedecem a certas condições de organização, e refletem as características históricas da sociedade onde circulam – refletem, pois, valores, convicções, crenças, conflitos. Sua possibilidade enunciativa faz com que sejam **mais** ou **menos** ritualizados. Os textos dos discursos oficiais, por exemplo, apresentam fórmulas muito estabilizadas, que os sujeitos devem "repetir" para serem compreendidos e aceitos.

Ora, a tipologia que os manuais de ensino apresentam (descritivo, narrativo, dissertativo) usa apenas o critério formal e acaba idealizando a concepção de texto, conduzindo, no ensino-aprendizagem, ao treino de aspectos formais que são apenas **fragmentos** de gêneros discursivos. Toma-se a parte como o todo, da mesma forma que se leva a pensar que a gramática exercitada é o todo de uma língua. A **dissertação**, estritamente falando, aparece como gênero no contexto acadêmico, mas quem a produz é um pós-graduando, não um aluno de 1º ou de 2º grau. Nas obras didáticas em geral, com exceção de poemas, crônicas e fábulas, o que se chama de texto é apenas um pedaço de texto.

Portanto, se nada impede que se **tematize** a descrição, por exemplo, salientando **onde** esta configuração aparece nos diversos gêneros, é preciso não tomá-la como forma discursiva independente na sociedade. De fato, ela aparece nos contos, nos romances, nos trabalhos científicos, nos dicionários e enciclopédias, na publicidade. NEIS (1985, p. 48) salienta: *Descrevem-se tanto objetos reais quanto objetos ficcionais, tanto personagens quanto linguagens e conceitos. A descrição aparece, portanto, nas mais diversas modalidades e com as mais diversas funções.* Em suma, pode-se dizer que a descrição pode permear todo gênero de discurso. Além disto, sua pretensa objetividade esconde a subjetividade enunciativa, na medida em que resulta de uma escolha de elementos, dependendo do gênero em que apareça.

Com respeito à tipologia, então, é inútil insistir em guardar a caracterização tripartite dos textos, que acaba se tornando um problema a mais para a produção em ambiente escolar; deve-se deslocar ou mesmo esquecer essa classificação, no sentido de que antes de mais nada o aluno sinta que está construindo um objeto discursivo com efetiva materialidade, com função no ambiente social em que vive(rá).

Finalmente, com relação ao modo de produzir textos na escola, enfatize-se: antes de mais nada, não escrever **para a escola**. É preciso insistir mais nas características textuais, no esforço de processar o texto, e na leitura primeira que é a do próprio autor, para se corrigir, revisar, transformar, ter tempo de dar um "acabamento" ao seu texto. Esse processo deve receber a máxima atenção por parte do professor, cujo esforço deve iniciar com a observação de seu próprio processo, nas tentativas que fizer trabalhando com seus alunos.

E a leitura, qual o seu lugar?

Do ponto de vista do discurso e da concepção interacional da linguagem, não é possível distinguir estritamente **condições de produção** e **condições de recepção** do discurso. Temporalmente a escritura e a leitura se dão em momentos diferentes, mas a escritura já pressupõe o leitor (o autor compõe a imagem do leitor, e além disto ele mesmo é seu leitor imediato), e a leitura pressupõe interação com o autor do texto. Basta, por isto, falar em condições de produção de um texto. Admitimos, pois, que tanto a escritura como a leitura são produções (condicionadas, ou seja, dependentes de certas relações)(cf. Orlandi, 1988).

Foucambert (1994, p. 76) corrobora esta posição: *Escrever é criar uma mensagem suscetível de funcionar para um leitor, ou seja, é antecipar esse funcionamento para torná-lo possível e essa antecipação apóia-se numa experiência pessoal de leitor.* Mais adiante: *Escreve-se somente a partir do que se compreende que acontece na leitura: escrever obriga a teorizar suas estratégias de leitura, enquanto ler obriga a teorizar suas estratégias de escrita.* (p. 77)

O texto aparece, então, como o centro do processo de interação locutor/interlocutor, autor/leitor.

Podemos dizer que o **sentido** não está simplesmente no próprio texto, nem no locutor (autor) nem no interlocutor (leitor). Está no espaço criado entre esses três domínios.

Do ponto de vista teórico o texto não é um objeto acabado: ele funciona sempre intertextualmente, é construído a partir de recortes e de perspectivas que são o seu ponto de partida. Do ponto de vista empírico, no entanto, aparece como um produto com certa unidade e acabamento (diz-se, por isso, que ele tem início, meio e fim). Isto leva a concluir que a leitura não resulta apenas da aplicação de técnicas (decodificação), mas de um confronto interlocutivo, em que três elementos interagem: o texto, o locutor e o interlocutor (este triângulo não considera ainda o aprendizado **mediado** por outro sujeito).

Para que um texto seja **legível** algumas condições devem ser satisfeitas: a mais básica e genérica é que ele deve ser bem escrito (a isto deve corresponder a possibilidade de compreensão). Detalhando: deve ser gramaticalmente bem formado, e este é o primeiro nível do atributo "bem escrito"; deve ser ainda caracterizado pela coesão de suas seqüências, e ser coerente contextualmente (o que implica o uso de estratégias de argumentação): deve fazer sentido nas circunstâncias de sua produção.

A legibilidade é uma questão de grau, mas isto envolve mais que o texto em si: envolve a relação do leitor com o texto e com o autor, a relação de interação que a leitura exige. Considerada essa relação, não é possível pensar-se:

1) um autor onipotente, ou seja, capaz de controlar as significações produzidas;

2) a transparência do texto, ou seja, a univocidade (ausência de ambigüidade) e a homogeneidade;

3) um leitor onisciente, ou seja, capaz de controlar todas as determinações de sentidos, incluindo aquilo que o autor "quis dizer". (Orlandi, 1988)

Assim, um texto não é em si mesmo claro ou obscuro, fácil ou difícil. Para compreender esses atributos é necessário considerar que relações se estabelecem entre os interlocutores: o autor produz a partir de uma figura imaginária: o leitor ideal, e o leitor se faz também uma representação no processo de ler. Teoricamente há, então, um **leitor virtual** e um **leitor real** (este, na verdade, a representação de si mesmo como leitor). Enfatize-se que "figura imaginária" não significa "não existente": mesmo as pessoas que conhecemos no cotidiano (e para quem podemos escrever) recebem uma imagem que construímos delas no momento da produção de um texto; quando elas aceitam essa imagem a interlocução flui razoavelmente; quando não, elas podem criar o confronto.

O leitor (real) aborda a leitura com propósitos diversos: 1. buscando a relação texto-intenção do autor; 2. buscando a relação do texto com outros textos; 3. buscando a relação do texto com o mundo a que se refere; 4. buscando a relação do texto com ele, leitor, perguntando-se o que entendeu na leitura. Mas há ainda o confronto com o leitor virtual, projetado no processo de escrever: é uma figura imaginária, que faz parte daquele mundo que a análise do discurso chama de imaginário social (atravessado pela ideologia).

A leitura resulta, então, da atuação complexa desses elementos, desencadeando o processo de compreensão. O leitor virtual pode estar mais ou menos próximo do real. A maior distância pode ser provocadora de conflitos que atingirão a relação leitor/autor. Nesse caso a possibilidade de compreensão decresce. Na língua falada essa distância pode ser negociada (pedir a quem discursa para simplificar, por exemplo); na escrita resta ao leitor real mudar de interlocutor. Não se trata, é claro, de concordância ou discordância: é questão de nível. Um cientista pode, naturalmente, falar ou escrever para iniciantes, mas se escreve para seus pares não pode esperar que iniciantes o compreendam: a imagem é muito distante. O discurso de divulgação científica, aliás, tenta realizar a adequação do discurso do cientista ao público não especialista. Veja-se, por exemplo, como o seguinte enunciado seria estranho para muitos de nós: "A ANÁFISE É UM FILAMENTO ESTÉRIL QUE OCORRE NOS APOTÉCIOS LIQUÊNICOS NO MEIO DOS ASCOS, E CORRESPONDE À PARÁFISE DOS FUNGOS" (definição de dicionário).

Do ponto de vista do ensino, no entanto, deve-se pensar na seguinte situação: o texto e o autor devem agir de alguma forma sobre o leitor aprendiz. Assim, deve haver uma defasagem entre o leitor virtual (que corresponderia ao leitor que se deseja, ou seja, usando a terminologia de Vygotsky, o leitor **potencial**, aquele que se pode constituir através da **mediação**, fazendo aprender a ler, ou tornar mais eficiente o leitor **real**. Este é o trabalho que a escola deve desenvolver, e que está situado na ZDP (zona de desenvolvimento proximal).

Se o discurso pedagógico se caracterizar como autoritário e nada fizer para ser diferente, a tendência será não efetuar a transformação do aluno, ou melhor, não agirá sobre sua história de leitura. O livro

didático, procurando aproximar-se do nível do aluno, descaracterizando ou simplificando textos, não é, nesse sentido, um instrumento válido para desenvolver as potencialidades. Se a leitura não se desenvolve, talvez o aluno não esteja sendo desafiado e/ou não esteja encontrando as condições necessárias no meio social, incluindo aí o trabalho do professor, que é o mediador imediato nesse ambiente.

Se a escola não se importar com o processo de compreensão, nunca permitirá que o aluno passe da fase de decifração, que é praticamente automática. Foucambert faz uma distinção entre **saber-decifrar** e **saber-ler**, com base no que mostra a dura realidade: *... a leitura não está além da decifração; desde o início, ela tem outra natureza.* (1994, p. 4) E ainda: *A convivência estreita com livros, o fato de retirá-los em biblioteca, é atividade normal para quem é leitor; mas é uma atividade necessariamente difícil para quem é decifrador.* (*idem.* p. 14). É nesses termos que o autor propõe uma política de leiturização.

Quando um texto alfabético é encarado como um meio de reconstituir primeiro a fala, e depois chegar eventualmente a um sentido, temos aí uma estratégia perceptiva e correspondentes operações intelectivas através das quais se busca uma fixação seqüencial com os olhos. Tal estratégia dificulta a apreensão do sentido. O texto aparece como algo para ser oralizado. Se, por outro lado, o leitor procura diretamente um sentido através de uma leitura tipicamente visual, ele pode fazer fixações mais amplas e antecipar o sentido através de hipóteses. No primeiro caso temos um uso **alfabético** do texto, no segundo um uso **léxico** (*ibid.,* p. 29). É no primeiro caso que se fala em **decifração**. A leitura exige esforços quando não se sabe ler, quando é preciso traduzir a escrita – ou seja, oralizá-la – para tentar compreendê-la.

A industrialização iniciada no século XIX projetou a alfabetização para permitir a um grande número de trabalhadores uma instrução mínima para uma comunicação mínima indispensável – o que se faz ainda hoje, infelizmente. A escola para todos, objeto de reivindicação de um número considerável de grupos sociais, tem de ser uma conquista. A **leiturização** é a condição para preencher o abismo hoje existente entre **alfabetizados** e **leitores**. Qual o estatuto do leitor?

> *Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o esforço de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu. Isso vale para todos os tipos de textos, seja um manual de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema. (ibid., p. 30)*

Sem dúvida existe uma diferença comportamental entre leitores eficientes/estratégias de leitura x pressupostos dos métodos de ensino. Entretanto, quando uma sociedade não precisa de muitos leitores, mas de muitas pessoas **apenas alfabetizadas**, esse é um desafio que se procura esquecer ou não enfrentar. Por outro lado, parece impossível fazer a apologia da democracia sem propiciar a leitura aos cidadãos. Foucambert sustenta que é o número, a diversidade e a qualidade de seus leitores que garante ao Estado o atributo da democracia. (p.146)

Por outro lado, quando um bom leitor não consegue entender um texto é possível que o próprio texto esteja mal escrito, ou seja obscuro. Às vezes há lapsos de impressão ou tradução, que tornam uma seqüência contraditória, por exemplo. No entanto, quem é leitor (= bom leitor) *não considera um livro como um objeto sagrado; já os que freqüentam o livro esporadicamente têm uma atitude inferiorizada em relação a ele: o livro está com a razão e eles estão errados.* (Foucambert, p. 16)

Apesar de se falar da possibilidade de várias leituras para um texto, isto não significa dizer nem que qualquer leitura é boa, dependente apenas das condições de leitura do sujeito, nem que nenhuma leitura é boa, uma vez que não se tem o controle do que foi escrito. Há sempre uma relação interacional que vai regular as possibilidades de leitura.

Na perspectiva que aqui se apresenta a leitura é uma forma de discurso, na medida em que é produzida, ou talvez se possa dizer que é um **discurso escrito potencial**, visto que qualquer reação de leitura pode ser anotada, escrita, transformada em "leitura escrita" (Furlanetto, 1997b) – ou ainda, uma "fotografia da leitura". Esse círculo (não vicioso) mostra que escritura e leitura estão uma na outra, como se afirmou no início: as duas são produção e uma implica necessariamente a outra.

Enfatizemos que, se a escrita não é a expressão de algo preexistente (na mente ou na fala), a leitura também

não é a simples reprodução de um sentido preexistente. Como vimos, é um trabalho relacional bastante complexo.

O que entendemos que seja o ato de ler?

Ainda neste ponto seguimos a caracterização de Foucambert.

1. Ler é atribuir sentido à escrita.

Um texto provoca questionamentos, exploração do texto; respostas variadas podem ser construídas, as quais se integram ao que o sujeito já é, ao que ele já conhece; quando se lê interroga-se a escrita em busca de algo.

2. Ler é controlar um processo complexo

Esse processo comporta a obtenção de informação sobre um questionamento inicial, uma discussão sobre as estratégias de exploração, a medição do caminho percorrido, a formulação de um juízo sobre o escrito.

3. Ler é explorar a escrita não-linearmente

Aprender a falar implica atribuir sentido a seqüências textuais produzidas em contexto. Com base em alguns elementos, a criança constrói hipóteses sobre os outros. O mesmo processo ocorre na exploração da escrita. Quando se privilegia a passagem pelo oral, no entanto, bloqueia-se esse processo, porque o oral exige a seqüenciação dos elementos, não se pode retornar, não se pode inferir uma parte a partir do conjunto. A exploração da escrita, por outro lado, permite o "erro" (que faz parte do aprendizado) e as hipóteses (a serem testadas durante o processo).

4. Ler é, em primeiro lugar, adivinhar

A partir das situações de interação, a criança cria um sistema provisório para antecipar certos elementos. Os fracassos e os conflitos levam a ajustar progressivamente esse sistema. *Aos cinco anos de idade, o que a criança sabe fazer melhor [...] é criar significado.* (p. 7) Isto significa que ao entrar na escola ela está pronta para continuar o processo – salvo se encontrar um método que desvie todo o aprendizado...

5. Ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos

A eventual correspondência aproximativa com o oral (que é menor do que geralmente se supõe) é uma característica suplementar da escrita, que no entanto não afeta os processos de leitura. Não é aceitável, pois, que na escola se explore a língua escrita através de um código de correspondência com a fala. A escrita **não é** a representação da fala. O apelo deve ser feito à memória visual. Ler não é oralizar, não é fazer "leitura em voz alta". A oralização não garante a compreensão. *A leitura em voz alta é um comportamento enxertado à leitura, defasado em alguns segundos: é a opção de traduzir oralmente o que já foi compreendido na leitura. Não se lê latim em voz alta; no máximo, oraliza-se.* (p. 8)

Quais são as condições para o aluno aprender a ler? Foucambert propõe:

- estar integrado num grupo que já utiliza a escrita para viver, e não apenas para aprender a ler (descarta-se o contexto artificial, o simples exercício ou treinamento);
- relacionar-se com os textos que leria se soubesse ler, para viver o que vive;
- ter ajuda (mediação) para utilizar textos autênticos e não simplificados ou adaptados "às possibilidades atuais do aprendiz"(nesse caso não há desafio);
- desenvolver uma atividade léxica, praticando atos de leitura. As ações de ensino devem estimular uma atividade reflexiva;

- estar envolvido por escritos variados; buscá-los seja na escola, seja no ambiente, na imprensa, nas obras de ficção.

A possibilidade de produção de sentido através da leitura depende, como já referido, da relação complexa entre o texto, o autor e o leitor. Na escola, entretanto, temos ainda o papel mediador do professor, responsável direto pela formação do aluno em matéria de leitura. Assim, da própria formação do mestre depende parcialmente o sucesso de uma proposta de leitura. Compreender um texto exige um trabalho que integra uma pluralidade de processos mentais – desenvolvidos, conforme vimos com Vygotsky, a partir da convivência do sujeito no meio social e na dependência estreita dos elementos desse meio.

A escola precisa ajudar o aluno a construir uma reflexão individualizada (no sentido de certo grau de originalidade, de apropriação) a respeito da realidade que é descrita ou apresentada no universo criado pelos diferentes gêneros textuais. O conhecimento lingüístico, o conhecimento de atributos textuais e o conhecimento que já tem do mundo circundante – seja através de experiências diretas, seja através de outros textos que já constituíram fonte de aprendizado – são as bases que permitirão uma determinada formação em leitura.

Investir nesse movimento é realizar uma tarefa urgente: apostar que é possível ir muito além da alfabetização, que "prepara" sujeitos úteis para serem servidores mais ou menos domesticados, constituindo, preferencialmente, sujeitos leitores, capazes de olhar reflexivamente a realidade à sua volta, e capazes de fazer a opção de mudá-la de alguma forma.

GRAMÁTICA/DISCURSO

Pode-se dizer que "não existe língua sem gramática"— entendida esta, de forma ampla, como conjunto de regras, organização interna, uma espécie de esqueleto da língua que lhe faculta a articulação e a coerência. Só que este sistema e esta estrutura têm sido abordados apenas teoricamente (ou metalingüisticamente).

Dois planos da língua devem ser explicitados: a **língua-estrutura** e a **língua-acontecimento**. As relações e os contrastes entre estes dois planos devem ser compreendidos para que se possa colocar no devido lugar o ensino e a aprendizagem da gramática.

Aquilo que se chama aqui **língua-estrutura** define uma face da língua usada numa comunidade. Esta face engloba a gramática no sentido mais amplo e o aspecto **notacional** (configuração sonora e gráfica: alfabeto, sílabas, sons, prosódia, pontuação, ortografia). Podemos dizer, também, que se trata do arcabouço já disponível numa sociedade, e que não pode ser ignorado pelos usuários. Ao lado dessa **estrutura**, entretanto, joga-se com a **língua-acontecimento**, ou seja, com o discurso, inevitavelmente atado a todas as circunstâncias de produção: a língua em uso, a língua na perspectiva de seu funcionamento, cujo objetivo mais genérico é a **eficácia discursiva**.

Estas duas "línguas" estão em constante relação (dialética): na medida do uso, vão se consagrando formas e construções, vão se alterando pouco a pouco as configurações, e tudo isso vai sendo registrado pela história de cada comunidade. Existe, portanto, uma **memória** lingüística, que se torna a matéria-prima para a construção dos discursos. É uma espécie de jogo **novo-velho**: o que está disponível é "velho", e cada acontecimento de língua é uma novidade, porque as circunstâncias de uso variam enormemente. Em outras palavras, construímos uma novidade (um efeito de novo) com material já usado, como se fôssemos artistas utilizando pedra, metal, vidro, couro e tantas outras coisas para montar uma obra pessoal, criando um estilo. Na sala de aula, não se pode ignorar estas duas faces do fenômeno da linguagem.

Ora, quando se afirma que a escola ainda está priorizando o ensino gramatical (entenda-se gramática **mais** ou **menos** restritivamente) quer-se dizer, portanto, que só uma face da linguagem humana está sendo visualizada – gramática não equivale a **língua** —, pressupondo-se, sem crítica, que a aprendizagem da gramática leva à produção de bons textos, mais ou menos automaticamente. Tem-se observado que muitas das chamadas "boas" e "ótimas" redações são trabalhos gramaticalmente corretos, mas não necessariamente bons textos. É que o texto, unidade discursiva eleita hoje para o ensino escolar, não é, pura e simplesmente, uma extensão da gramática, ou, se se quiser, da sentença, ou ainda da oração, núcleo do ensino da sintaxe. A sintaxe é fundamental, ninguém pode negar, mas inicialmente deve-se priorizar a sintaxe do texto – melhor ainda, a sintaxe discursiva, que não é abstrata.

Para exemplificar, basta procurar, dentro de qualquer texto, enunciados que parecerão, do ponto de

vista da sintaxe restrita, "mal formados", como se poderia dizer. Seja: *E então? Muito bem. Mas parece que muito inteligente. Perfeitamente legal. Só que ele não vai. Ora vejam! Dois.* Não se pode alegar que estes são enunciados da linguagem oral, e que o contexto situacional resolverá o problema de interpretação. O texto escrito apresenta, efetivamente, construções deste tipo. É necessário muito mais ao professor do que conhecer gramática, e também para ele, que já tem alguma formação, nem sempre é fácil entender o que é a organização textual e considerar os sentidos que vão se construindo na produção do autor e na interpretação pelo interlocutor ou leitor.

O mais importante, pois, é saber de que maneira o gramatical faz parte do discursivo. Ou seja, no conjunto do texto há elementos construtivos que não podem ser dispensados, mas eles são, efetivamente, **parte** daquilo que se produz. Por isto, um texto não pode ser encarado apenas como uma construção gramatical. Basta considerarmos que, na gramática que tradicionalmente conhecemos, o porquê de um texto ser organizado não é fundamental. Como professores, podemos ter um vasto conhecimento gramatical sem que isto implique que estejamos prontos, a qualquer hora, a produzir um bom texto. O que **leva** a produzir textos são as necessidades e as motivações da vida em sociedade.

Assim é que precisamos de um material já disponível que permita **produzir sentido para os outros**. Ora, o componente semântico das línguas é algo que a gramática comumente conhecida não explora, e daí entender-se, equivocadamente, que é possível, usando com correção elementos gramaticais, produzir textos **adequados**. Pula-se, aqui, uma etapa muito importante do processo: **correção**, no sentido mais corriqueiro, não basta; é preciso **adequação**. E esta característica do texto não pode dispensar aqueles elementos que estão sendo apontados como correlatos a uma concepção interacional da linguagem humana: produz-se sentido (ou **efeitos de sentido**) – que tem como outro lado a **compreensão** e a **interpretação** (alguém é sempre levado a procurar sentido naquilo que ouve ou lê, isto é uma "fatalidade") para, de alguma forma, **afetar** o outro: convencer, impressionar, solicitar, levar a determinada ação, elogiar, amedrontar, reprovar.

Produzir, então, pressupõe **finalidade**, pressupõe **interlocutores**, pressupõe **gêneros a serem utilizados** (conversação, carta, bilhete, relatório, requerimento, sermão, panfleto, santinho, cartaz, poema, narrativa) e pressupõe um **tema,** um conteúdo. Portanto, não é absolutamente suficiente saber coisas, ter informações e ter tido experiências se não fizer **sentido** usá-las em alguma circunstância. O outro lado da moeda é o emudecimento por falta de saber coisas, ter experiências, não saber procurar informações.

Vê-se, pois, que a textualidade se forma como conjunção de muitos fatores, como uma espécie de encruzilhada de muitos caminhos. Reduzir o ensino da língua a seu esqueleto gramatical é como andar para trás, de vez que o aluno, bem ou mal, vinha desenvolvendo o seu conhecimento lingüístico de uma forma espontânea, e para ele é como se, na escola, descobrisse que não era nada daquilo, e que seu conhecimento não serve para quase nada.

Ora, se o saber **metalingüístico** está sendo colocado em segunda posição, na nova concepção de linguagem, isso não deve significar a sua marginalização. Também não significa que o aluno, espontaneamente, não tenha nenhum conhecimento desse tipo ao entrar na escola. No tópico sobre **conteúdos** já se salientou esta função, distinguindo-se o **metalingüístico propriamente dito** e o epilingüístico. O saber epilingüístico faz parte do nosso cotidiano e reflete o uso da linguagem com um retorno à própria linguagem. As crianças aprendem cedo esse "novo" uso, que serve às mil maravilhas para o jogo, a brincadeira. Ele é sintoma, no seu desenvolvimento, da atenção que dirige para os sentidos à sua volta. Novos exemplos: *O meu pai não diz rato, ele diz rrrato!/Esquece!* (depois de dizer alguma coisa que não caiu bem)*/Aí o pai, o pai não, a mãe disse.../O nome Flomar vem de Florianópolis mais mar/O João, quer dizer, o Jorge.../Ela é uma doida; não, não é doida, é nervosa/Ela é bem inteligente, entre aspas.*

O saber propriamente metalingüístico é de caráter teórico, reflexivo, ao passo que o epilingüístico se produz de uma forma quase automática. O uso propriamente lingüístico já incorpora esse saber epilingüístico, mas a teoria da gramática precisa ser efetivamente ensinada e aprendida. Na presente proposta, dá-se o nome de **análise lingüística** aos momentos de exploração da língua a partir dos conhecimentos epilingüísticos e das atividades realizadas com textos no âmbito da escola e fora dela.

Num primeiro momento, então, o metalingüístico aparece como "secundário"; em etapas mais avançadas ele passa a ser considerado paralelamente ao saber epilingüístico. Não se trata, portanto, simplesmente de fases separadas e de usos que se excluem: trata-se de desenvolvimento.

TRABALHO LINGÜÍSTICO E AUTORIA

A nova prática pedagógica deve ter como pressuposto que a **construção** do mundo real e todas as percepções que temos dele, das mais simples às mais elaboradas, se dão de modo fundamental pela linguagem. Imersos que estamos na linguagem desde o nascimento, também sucede que a incorporamos de um modo praticamente assistemático, o que significa que começamos a encarar tudo, à nossa volta, com certa orientação da língua: a língua materna já tem uma história, já circulou "desde sempre", e se **apresenta** a nós como algo acabado, que não poderia ter outra feição.

Entretanto, é com este material aparentemente pronto, com o qual parece não ser possível lutar, que realizamos o **trabalho lingüístico** cotidianamente, através de cenas que podemos observar e analisar como "acontecimentos" enunciativos, sempre novos/não repetíveis no seu conjunto. Esse trabalho configura a relação dialética discutida anteriormente sob os rótulos **língua-estrutura** e **língua-acontecimento**. Pois bem, o que produzimos lingüisticamente nessas circunstâncias são **textos**, unidades enunciativas cuja característica precípua é **fazer sentido**. Assim é que, em cada nova situação que se nos apresenta, nossos enunciados devem ser orientados por uma **força** específica.

Para produzir os efeitos que desejamos em cada situação, em relação a nossos interlocutores, usamos **estratégias de discurso**, que dizem respeito às escolhas que consideramos apropriadas naquelas circunstâncias: de um modo que parece automático muitas vezes (dada a rapidez de nossas escolhas) – mas que sempre exigem o mínimo de reflexão – até uma forma de linguagem que se produz com muito esforço – como quando escrevemos —, é fatal que nossos enunciados sejam preparados, a partir de uma motivação. Assim é que nos perguntamos, tantas vezes: "Como vou enfrentar o X?" "O que digo para o Y?" "O que tenho de fazer para convencer o Z?" "Como devo me desculpar para conseguir manter a amizade com o W?" Em palavras genéricas, isto significa refletir sobre as **estratégias** para alcançar determinados objetivos. Vemos, pois, que sempre se trata de **fazer sentido**, através do qual estabeleceremos contato e obteremos uma **resposta**, que não será necessariamente lingüística: um sorriso, um abraço, um gesto de carinho ou de ameaça podem ser **réplicas** a um enunciado lingüístico.

É nesse aparente emaranhado que compomos nossos textos, falando ou escrevendo. Nesse conjunto, é indispensável considerarmos também **de que forma** virá uma resposta de nosso interlocutor, o que fará com que digamos algo ou não, desta ou daquela forma, e até mesmo pode acontecer que, em certas circunstâncias, demos preferência ao silêncio. O silêncio, em termos de fenômeno lingüístico, compõe um espaço que também **faz sentido**. O **silenciamento**, por outro lado, comporta uma face negativa, correspondendo à censura imposta às pessoas.

Tais considerações devem permitir ao professor refletir sobre o processo especial que é a própria enunciação no contexto da sala de aula, a interação professor-aluno, aluno-aluno. Dado que muitos textos são longos, como na maioria das vezes os literários, há tendência em recortá-los para estudo no livro didático. É preferível iniciar o trabalho com textos curtos a deixar pensar que cada recorte escolhido, muitas vezes com intenção moralizante, é um todo com sentido plenamente interpretável – pior ainda, com sentido único, como fazem imaginar as respostas a perguntas específicas que pressupõem sempre a questão: "O que o autor **quis** dizer?" Ora, cada texto produzido apresenta, ao mesmo tempo, duas características quanto à sua integridade (ou **inteireza**, se se quiser): de um lado, ele compõe uma unidade, resultante de um projeto específico de seu autor – é nesse sentido que a escola insiste no princípio do **começo, meio e fim** —; de outro lado, ele é sempre algo como um ponto num contínuo de produção que o liga mais estreitamente a uns e mais largamente a outros.

Digamos, por exemplo, que um texto religioso trate de um tema que já foi estudado por muitos autores, deste século e de muitos outros (os textos de caráter religioso têm uma longa tradição). Todas essas obras se ligam estreitamente entre si, e as mais recentes farão referência às mais antigas – elas formam uma rede bastante densa, e a compreensão de cada uma passa pelas outras; daí a **abertura** e a **incompletude** de cada unidade textual do ponto de vista do discurso religioso. Ora, o mesmo texto que se liga a outros pelo tema específico estará ligado, **mais** ou **menos**, a outros campos, por exemplo à filosofia, à política, à antropologia, à economia, à história. E assim ocorre normalmente um entrecruzamento de campos, formando, desse ponto de vista, uma rede bem mais complexa. O que se quer dizer é que, discursivamente, o texto é incompleto. A sua aparente completude é trabalho específico do autor, que lhe dá uma feição própria a partir de seus objetivos e de suas estratégias, a ponto de criar, como se diz comumente, um **estilo**.

Este trabalho fundamental de **criar autoria** é papel da escola, é papel do professor, que, para este efeito, não pode reduzir sua atividade a fazer imitar modelos. Pode-se admitir modelos quando se trata de textos oficiais, que são muito formais e padronizados. Não é com tais textos, entretanto, que os alunos vão lidar no ensino fundamental, mas com textos "abertos", que devem permitir o ensaio da criatividade. Pelo que se sabe, é nisto que a escola normalmente insiste: "seja criativo". Este trabalho implica também que o professor tenha receptividade para interpretar o texto do aluno e articular o que ele diz, o que ele conta, o que ele comenta, não bastando, nesse nível, que se limite a corrigir gramática – que é, como se disse, **uma** das faces do texto.

COMENTÁRIOS FINAIS

Na perspectiva da produção sócio-histórica do conhecimento observa-se que o trabalho cooperativo é fundamental. É nessa relação com o outro, orientada e partilhada pelo adulto professor, que a identidade do sujeito aluno se sobressai; ou seja, é exatamente nesse relacionamento que o sujeito pode reconhecer-se como uma personalidade. Tal processo de divisão de tarefas para a busca de soluções que interessam a todos deve resultar em mais competência de aprendizado, equilíbrio sócio-afetivo e autonomia de ação. Supõe-se que seja este o perfil que, pelo menos neste momento, crê-se desejável para nossos alunos; as mudanças na caminhada só as próprias circunstâncias poderão indicar, e a isto é preciso estar alerta. Espera-se que o professor, participante ativo de todas as atividades que propõe, possa ter a gratificação de ver suas crianças assumindo aos poucos a organização de suas próprias ações, sugerindo, decidindo, encontrando a melhor forma de dar respostas a todas as situações de conflito que se apresentarem.

Vitaly RUBTSOV (1996, p. 190), relatando uma experiência de aprendizagem de aquisição de conceitos teóricos de Física por escolares segundo a orientação vygotskyana, afirma que *em toda atividade comunitária bem organizada, o papel preponderante pertence ao controle recíproco e à troca de tarefas, assim como à situação de conflito (confronto) na aprendizagem, sem esquecer a análise dos resultados do trabalho coletivo feita pelos próprios participantes.*

Isto significa que os grupos de trabalho vão permanentemente corrigindo seus passos, e a avaliação, que comumente é tomada como sendo trabalho específico do professor, vai assumindo outra configuração no contexto do planejamento escolar. Em suma, a partir do trabalho cooperativo descobre-se uma face do que se entende comumente por **avaliação** e sua finalidade, que vai nas seguintes direções, conforme aponta VASCONCELLOS:

> *... atribuir nota, registrar, mandar a nota para a secretaria, cumprir a lei, ter documentação para se defender em caso de processo, verificar, constatar, medir, classificar, mostrar autoridade, conseguir silêncio em sala de aula, selecionar os melhores, discriminar, marginalizar, domesticar, rotular/estigmatizar, mostrar quem é incompetente, comprovar o mérito individualmente conquistado, dar satisfação aos pais, não ficar fora da prática dos outros professores, ver quem pode ser aprovado ou reprovado, eximir-se de culpa, achar os culpados, verificar o grau de retenção do que falamos (o professor ou o livro didático), incentivar a competição, preparar o aluno para a vida, detectar "avanços e dificuldades", ver quem assimilou o conteúdo, saber quem atingiu os objetivos, ver como o aluno está se desenvolvendo, diagnosticar, investigar, tomar decisões, acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, estabelecer um diálogo educador-educando-contexto de aprendizagem, avaliar para que o aluno aprenda mais e melhor... (1994a, p. 45)*

Boa parte do que se levanta aí se esboroa quando confrontada ao novo projeto pedagógico, sobretudo quando a avaliação é encarada em contraste com a tradicional **nota**:

> *Há que se distinguir, inicialmente, 'Avaliação' e 'Nota'. Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, sua resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota [...] é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola – ou qualquer tipo de reprovação —, mas certamente **haverá necessidade de continuar existindo avaliação**, para poder se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (id., ibid., p. 43)*

Assim, o autor insiste em que o professor deve "superar a lógica do detetive", que vive procurando o errado, o culpado, o fora do padrão. Se a tarefa do professor é ser **educador** e não meramente **transmissor** (porta-voz de um discurso metódico), seu trabalho se direciona para a aprendizagem do aluno, e não para a transmissão e fiscalização do que deve ser "assimilado" (fiscal de ensino).

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

> ***...****o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do "piloto automático", qual seja, fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais. Tudo isto, por certo, não é um processo voluntário, consciente; há toda uma rede de significações alienadas que é fornecida – de forma até muito sofisticada – pela ideologia dominante. (VASCONCELLOS, 1995b, p. 17-18)*

Considerando todas as implicações das concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem, de educação e de metodologia explicitadas ou implicitadas nos documentos do projeto da SED, fica evidente que nenhum educador pode pretender promover a CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO enquanto se mantiver no estado identificado na epígrafe acima. O conhecimento só faz sentido se implicar compreensão da realidade, usufruto e transformação dessa mesma realidade (cf. conceito de cultura neste documento).

O conhecimento no âmbito da escola exige, antes de mais nada, uma mudança de postura que só pode advir de um trabalho crítico em que as pessoas concernidas possam tomar suas próprias decisões. Desse ponto de vista, se o aluno pode e deve **aprender**, o professor também deve engajar-se nesse processo, e aprender **antes** e **durante** o seu trabalho. Em outras palavras, o aprendizado é permanente e solidário, não apenas **solitário** (e acrescente-se: mesmo o aprendizado "solitário" tem um caráter eminentemente social, ele é feito **com os outros**. Esta base social é inalienável).

O conhecimento tem de ser relevante, significativo; deve ser passível de transferência para outras situações; deve permitir a transformação; deve ser duradouro, estando basicamente disponível durante toda a vida para intervenção nos momentos oportunos.

Como, inevitavelmente, o conhecimento deve aparecer sob algum tipo de expressão, a linguagem verbal é uma forma privilegiada em qualquer área de conhecimento; um de seus papéis é exatamente organizar o pensamento, permitindo a generalização, a categorização a partir da mediação que exerce entre o sujeito, os outros e o mundo a perceber, representar e trabalhar. De um lado, assim, a linguagem conforma o pensamento; de outro, permite a interação social. As relações complexas que se estabelecem então são a medida para a seriedade com que a questão educacional deve ser tratada. Com isto, a necessidade da formação permanente do professor não pode ser relegada a segundo plano, sob pena de que toda a proposta se torne novamente uma grande receita.

É com este espírito que se sugere, para o momento oportuno (a oportunidade deve ser criada), uma série de práticas de formação:

1. encontros de estudo teórico/relação com a prática
2. elaboração de um projeto pedagógico para a escola (possivelmente em colaboração com outras escolas e com representação estudantil)
3. elaboração de projetos específicos das áreas, considerando as possibilidades de trabalho interdisciplinar
4. encontros para problematizar (relatos)
5. levantamento de questões instigadoras
6. busca conjunta de referências para dar conta da investigação em pauta (bibliografia, consultoria, trabalho comunitário...)
7. registro das atividades (relato e avaliação)
8. avaliação periódica

9. divulgação

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997 (Coleção Leituras no Brasil).

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev.trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BESSONNAT, Daniel. **Enseigner la... "ponctuation"?(!). Pratiques** n. 70. Metz: CRESEF (Collection de Recherche et d' expérimentation sur l'enseignement du français), juin 1991. p. 9-45.

BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama & texto – leitura crítica e escrita criativa**. V. 1. São Paulo: Plexus, 1996.

BORTOLOTTO, Nelita. **A criação do lugar discursivo – buscando simetria**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Sistemas de ensino e sistemas de pensamento**. In: _____. **A economia das trocas simbólicas.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 203-230.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Sobre a leitura na escola: 5 equívocos e nenhuma solução.* **Cadernos 21**. Florianópolis: UFSC/CED, jul.-dez. 1994. p. 71-77.

_____. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997 (Coleção Leituras no Brasil).

CADERNOS CEDES n. 24. **Pensamento e linguagem**. Campinas: Papirus, 1991.

CERVONI, Jean. **A enunciação.** Trad. L. Garcia dos Santos; rev.trad. Valter Kehdi. São Paulo: Ática, 1989.

COELHO, Teixeira. **Dicionário do brasileiro de bolso**. São Paulo: Siciliano, 1991.

COSTA, Luiz Carlos. *Drummond e o dicionário.* **Letras & Letras** v. 12, n. 1. Uberlândia: EDUFU, ja./jun. 1996. p. 127-138.

FIAD, Raquel Salek. *Um estudo de variantes textuais e sua contribuição ao ensino de língua materna.* **Cadernos de Estudos Lingüísticos** n. 24. Campinas: IEL, jan./jun. 1993. p. 35-39.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Or. fr. 1989.

FRANCHI, Carlos. *Linguagem – atividade constitutiva.* **Cadernos de Estudos Lingüísticos** n. 22. Campinas: IEL, jan./jun. 1992. p. 9-39.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin.** Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FURLANETTO, Maria Marta. *Sintaxe e discurso***. Publicatio UEPG.** Ponta Grossa**:** Universidade Estadual de Ponta Grossa , 1995a. p. 7-17.

_____. **Tirando partido da escuta.** Anais do Círculo de Estudos Lingüísticos da Região SUL (CelSul) Florianópolis, 1995b.

_____. **Gênero discursivo, tipo textual e expressividade.**(relatório de pesquisa) Florianópolis, UFSC, 1995c. Inédito.

_____. **Tenho o trabalho na cabeça...** (ensaio). Florianópolis, 1997a. Inédito.

_____. **Uma experiência interativa de aprendizagem e avaliação.** Texto da palestra apresentada na 8ª Semana de Formação Pedagógica da UFSC. Florianópolis, 1997b. Inédito.

FURLANETTO, Maria Marta, BORTOLOTTO, Nelita. **Ensino da língua: mudar para quê?** Florianópolis, 1997. Inédito.

GARNIER, Catherine, BEDNARZ, Nadine, ULANOVSKAYA (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **A fala na sala de aula**. Letras & Letras v. 8, n. 2. Uberlândia: EDUFU, dez. 1992. p. 15-20.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Trajetória da pontuação: da frase ao interdiscurso.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1995. Inédita.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/EDUNICAMP, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997 (Col. Caminhos da lingüística).

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; sup.trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 2. ed. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991.

MATENCIO, M.L.M. **Leitura, produção de textos e a escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.** Secretaria do Ensino Fundamental – SEF, 1995.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral:** condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama Editora, 1993.

MURRIE, Zuleika de Felice (org.). **O ensino de português do primeiro grau à universidade.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994 (Coleção Repensando o ensino).

NEIS, Ignácio Antonio. **Elementos de tipologia do texto descritivo**. In: FÁVERO, L.L., PASCHOAL, M.S.Z. Lingüística textual: texto e leitura. São Paulo: EDUC, 1985. Série Cadernos PUC 22. p. 47-63.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Interpretação;** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

RUBTSOV, Vitaly. **Atividade coletiva e aquisição de conceitos teóricos de Física por escolares**. In: GARNIER, Catherine, BEDNARZ, Nadine, ULANOVSKAYA, Irina (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 186-195.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos. 4. ed.** Trad. Maria Augusta Bastos de Matos, adaptação Ana Luísa Marcondes Garcia. São Paulo: Globo, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O que é ler? e por que ler? Idéias em debate** n. 1. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1984 (I Encontro Paranaense de Leitura e Literatura).

SILVA, Maria de Fátima Santos da. **Da relação leitura e fracasso escolar – uma abordagem discursiva**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza B., GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura.** Campinas: Editora da UNICAMP / Pontes, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994a (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).

_____. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994b (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 4).

_____. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo –** elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995a (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995b (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 2).

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Teoria e método em psicologia.** Trad. Claudia Berliner, rev. Elzira Arantes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed..Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

GRUPO DE TRABALHO

ANA MARIA DA SILVA – 20.ª CRE

AUGUSTINHA RODRIGUES SEBASTIÃO – 8.ª CRE

BEATRIZ MARIA ECKERT HOFF – 11.ª CRE

CARMEM REJANE CELLA – SED/DIRT
CARMELITA MASIERO FONTANELLA – 15.ª CRE
CELESTINA INEZ MAGNANTI – 12.ª CRE
CLÉLIA BURIOL ZANUZO – 11.ª CRE
DULCINÉIA FRANCISCA BECKHÄUSER – SED/DIRT
DULCE DE OLIVEIRA VALÉRIO – 8.ª CRE
ELVIRA DA SILVA LIMA – 10.ª CRE
EVA DE LOURDES CÂNDIDO DA SILVA – 7.ª CRE
HILDA SOARES BICCA – SED/DIAI
LISIANE WANDRESEN – 15.ª CRE
MARA CRISTINA FISCHER RESE – 5 .ª CRE
MARIA AMÁLIA AMARAL – SED/DIEF
MARIA APARECIDA TRENTINI – 19.ª CRE
MARIA DAS DORES PEREIRA – SED/DIEF
MARIA HELENA DOS SANTOS VIEIRA – 17.ª CRE
MARIA IZABEL DE BORTOLI HENTZ – SED/DIEF
MARIA JANETE VANONI – 7.ªCRE
MARIA SALETE DAROS DE SOUZA – 16.ª CRE
NOÍDE MAFRA JASPER – 16.ª CRE
NELVI MARIA TERNUS KUMMER – 12.ª CRE
PAULA ÁVILA BROËRING – SED/DIEF
SIDAMAR ARTIFON – 10.ª CRE
SÔNIA INÊS FELDER LUTZ – 21.ª CRE
VÂNIA TEREZINHA SILVA DA LUZ – 1.ª CRE

COORDENADORAS:
MARIA DAS DORES PEREIRA – SED/DIEF
PAULA ÁVILA BROËRING – SED/DIEF

CONSULTORIA:
MARIA MARTA FURLANETTO
NELITA BORTOLOTTO

LÍNGUA ESTRANGEIRA:
a multiplicidade de vozes

APRESENTAÇÃO

Considerando o momento atual, em que vivemos experiências político-pedagógicas e as colocamos em discussão, iniciamos um diálogo que visa ser particularmente rico e importante com os professores[9] de língua estrangeira (LE). Os resultados dessas reflexões preliminares estão relatados neste documento, que está sendo cuidadosamente tecido com muitas mãos em movimento. Esperamos que ele represente uma continuidade proveitosa da discussão, uma ponte onde se amplie o tráfego de idéias e propostas, e ainda um desafio aos professores para novas investidas – ressignificando, dessa forma, sua prática.

O trabalho com LE, a exemplo das demais disciplinas, deve estar vinculado ao Projeto Político-Pedagógico de cada escola. Para tanto, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED) coloca à disposição de todos os professores a Proposta Curricular para a escola pública de Santa Catarina, a qual apresenta uma linha norteadora para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola[10].

A discussão aqui contemplada não pretende centralizar-se no ensino de uma língua estrangeira específica. Posteriormente, as escolas poderão elaborar seus projetos pedagógicos optando pela língua estrangeira mais adequada aos seus propósitos e necessidades, considerada a comunidade que atendem**.**

A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL: UM RELATO INICIAL

Na versão 1989/1991 da Proposta Curricular de Santa Catarina não consta nenhuma referência a LE; porém, com a dinamização do projeto de aprofundamento e revisão da referida proposta, bem como com a aprovação da LDB da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/96, que, no seu artigo 26, § 5º, garante a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental —, abriram-se espaços para a discussão das questões envolvidas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Sem a pretensão de historiar detalhadamente, é possível apresentar, em linhas gerais, o processo de implementação das línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas estaduais, nas duas últimas décadas.

Com o período de democratização, foi possível observar alguns avanços no ensino de LE em nosso Estado nos últimos anos. No entanto, essa área ainda não obteve toda a atenção necessária, já que, historicamente, tem representado apenas um apêndice nos currículos das escolas. Esta situação não difere da realidade da maioria dos estados do País, uma vez que a legislação pertinente, até dezembro de 1996, limitava-se a recomendar a inclusão de LE na grade curricular. Com efeito, a Lei Federal 5692/71, embora tenha listado LE como primeira matéria da parte diversificada do currículo de 1º e de 2º grau, colocava como restrição que só fosse ministrada quando houvesse condições materiais e humanas nas unidades escolares. Sempre houve uma situação de indefinição quanto à obrigatoriedade de LE no currículo. Contrariamente a essa orientação, pensamos que a aprendizagem de uma LE é parte integrante do processo educacional, devendo ela, como disciplina, estar em pé de igualdade com as outras no contexto escolar.

Até meados da década de 80, a LE que predominava nas escolas públicas de Santa Catarina era o inglês. A partir dessa época, houve modificação na política de ensino de línguas, passando-se de uma posição monolingüística para uma posição plurilingüística nas escolas mais bem estruturadas, oferecendo-se francês, espanhol, alemão e italiano nos currículos escolares de 1º e de 2º grau.

A reintrodução de LE nas escolas de Santa Catarina deu-se no período de 1984 a 1988, por intermédio de um convênio de cooperação técnica celebrado entre a SED e a Universidade Federal de Santa

[9] – A palavra 'professores' remete sempre a professores e professoras.

[10] – Neste sentido, o que se propõe para o ensino/aprendizagem de LE pode ser mais bem compreendido com a leitura do texto onde se apresenta a proposta de Língua Portuguesa, por se nortear pelas mesmas concepções de aprendizagem, de metodologia e questões afins.

Catarina – UFSC. As razões básicas do projeto consistiam em transformar a oferta de LE em opção do aluno e não da escola, e em garantir a diversificação das línguas, atendendo melhor a formação étnica do povo catarinense e sua inserção no contexto latino-americano (mimeo 1989).

No início dos anos 90, através da implementação de projetos especiais, houve priorização do espanhol e do francês em parceria com algumas universidades e embaixadas.

Com o advento do MERCOSUL, surge a necessidade de integração dos países membros, e a educação entra na pauta das discussões. Em 27 de novembro de 1992 foi assinado em Brasília, na reunião de ministros de Educação dos países signatários do Tratado do MERCOSUL, o "PLAN TRIENAL PARA LA EDUCACIÓN EN EL MERCOSUR" , prevendo formar professores para ministrarem as línguas oficiais (português e espanhol) no contexto do MERCOSUL.

Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto buscou a parceria das embaixadas do Chile, da Argentina, do Paraguai, do Uruguai e da Espanha para implementar o ensino da língua espanhola. Houve a oficialização do Protocolo de Intenções com a Embaixada da Espanha para a realização de capacitação para cinqüenta professores habilitados em Letras/Língua Estrangeira. Paralelamente à capacitação, a SED buscou meios para habilitar estes docentes e, em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), elaborou o Projeto Emergencial "Habilitação para o ensino do espanhol". O curso foi realizado em oito etapas, totalizando uma carga horária de 810 h/a, incluindo o estágio. Atualmente, cinqüenta e uma (51) escolas públicas estaduais oferecem o espanhol como opção de Língua Estrangeira.

Para a reintrodução de Francês nas escolas públicas estaduais, foi assinado o Protocolo de Intenções nº 005 em abril de 1993, entre a Embaixada da França, a Secretaria de Estado da Educação e a Universidade Federal de Santa Catarina. Esta ação proporcionou a capacitação de professores de francês em diversas etapas, sendo complementada, no ano de 1994, com o Projeto Bivalência – Didática integrada de professores de Francês e de Língua Portuguesa. Esse trabalho integrado visa à pesquisa/ação/reflexão para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (como língua materna) e de Francês (como língua estrangeira). Com a renovação do Protocolo em 18/12/96, o projeto continua sendo desenvolvido em algumas escolas, apresentando atualmente resultado satisfatório em relação ao desempenho, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, bem como uma maior conscientização do funcionamento da linguagem por parte dos alunos inseridos nas ações do projeto.

O ensino de alemão vem sendo assessorado e orientado por um representante do governo da Alemanha. Esse representante atua no órgão central da SED e sua ação consiste, fundamentalmente, na capacitação dos professores nas escolas públicas municipais e estaduais: orientação pedagógica e subsídio de material didático.

Para o ensino da língua italiana foi assinado um acordo de cooperação técnica, em 12 de dezembro de 1996, entre o Estado de Santa Catarina da República Federativa do Brasil e a República Italiana. Neste momento, as ações ainda estão centradas na formação de professores.

Mesmo que esses projetos e essas ações estejam proporcionando a possibilidade de opção em termos de oferta de diferentes línguas, pode-se dizer que o inglês ainda é a LE predominante nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio. Como o ensino de inglês não está vinculado a um projeto específico ou a um acordo com as embaixadas, os professores têm trabalhado orientados pela própria formação acadêmica.

Considerado este quadro, entendemos que a atual discussão se constitui num momento significativo, na medida em que se propõem questões teórico-metodológicas para uma orientação global de LE nas escolas públicas de Santa Catarina, independentemente da existência de projetos específicos e de acordos internacionais.

DIÁLOGO PERMANENTE COM VYGOTSKY E BAKHTIN

A discussão sobre o ensino da língua materna e da língua estrangeira passa necessariamente por algumas questões cruciais: O que é linguagem? Qual sua importância na constituição do sujeito, da cultura e das ideologias?

Buscar possíveis respostas significa considerar um referencial teórico que explicite a importância

destes temas. Para tanto, indicamos a perspectiva histórico-cultural representada por autores russos[11], com os quais estabeleceremos um diálogo permanente durante nossa trajetória: suas obras evidenciam o papel da cultura e, particularmente, o da linguagem na constituição do sujeito e do conhecimento.

Vygotsky (1989a) enfatizou a origem social da linguagem e do pensamento, considerando o desenvolvimento cognitivo como um processo determinado pela cultura na qual o sujeito está inserido. Para este autor, a formação das funções superiores da mente acontece do exterior para o interior, ou seja, do plano social (interpsíquico) para o individual (intrapsíquico). Assim, é a partir e através da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o homem se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico (cultural).

A linguagem é considerada o principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, uma vez que caracteriza e marca o homem. Cumpre assim papel essencial como constituidora da consciência e organizadora do pensamento, ou seja, de toda a vida mental. É por meio da linguagem que os indivíduos interatuam, ao mesmo tempo que internalizam os papéis sociais e conhecimentos que possibilitam seu desenvolvimento psicológico. Dependendo do contexto (horizonte social amplo), da situação específica de produção e da relação entre os interlocutores, a linguagem é expressão em múltiplas significações e sentidos.

A concepção de linguagem proposta por Vygotsky também está contemplada em Bakhtin, porém ampliada, na medida em que este a encarou do ponto de vista filosófico. Ao considerar o aspecto ideológico como dimensão constitutiva da linguagem, permite que se estabeleçam outros olhares na formação da consciência.

Bakhtin (1988, 1992) insere o estudo das línguas na vida e nas condições objetivas de sua produção, afirmando que a existência da palavra (em sentido amplo) só se concretiza no contexto real de sua enunciação. Para este autor, os sentidos assumidos pela palavra são múltiplos, não existindo, dessa forma, palavras vazias. Por outro lado, as relações sociais ganham sentido pela palavra. Em função dessas considerações, Bakhtin afirma que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (cf. 1988, p. 36).

Uma outra importante consideração a ser registrada é que a palavra, funcionando como termômetro da vida social, permite que percebamos as diferentes ideologias, condições sociais e hierarquias. Enfim, a sua produção possibilita o confronto dos valores sociais.

A categoria básica de concepção da linguagem em Bakhtin é a interação verbal. Toda enunciação se constitui num diálogo que faz parte de um processo dinâmico e ininterrupto. Esse fenômeno subentende um princípio que Bakhtin chamou **dialógico**. Por isso mesmo, a linguagem só existe porque o outro assim permite que aconteça: *A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros* (1988, p. 113). A atividade discursiva pressupõe troca: a expressão semiótica só faz sentido porque é resultado (constantemente retomado) do contato entre os sujeitos. A palavra, signo ideológico por excelência, ganha vida por não ser assimilada como sinal abstrato da língua, sempre com a mesma forma e que pode ser preservada em museu como relíquia. Permanentemente em evolução, a língua é um objeto multifacetado.

Diante da concepção de língua aqui assumida, estabelecendo-se a linguagem como constituidora da própria consciência e organizadora do pensamento, inferimos que o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais, a partir de situações significativas. Dessa forma, quanto mais o sujeito aluno[12] interagir com outros grupos (outros alunos, professores, outras línguas e culturas), maiores serão as possibilidades de aprendizagem/desenvolvimento.

Isto pode e deve ser proporcionado no aprendizado de LE: através do confronto/estranhamento com a língua do outro (estrangeiro) terá o aluno também a oportunidade de questionar, compreender e ressignificar a sua[13].

APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA

Quando se pensa uma proposta curricular para o ensino-aprendizado de LE uma questão central se coloca: **por que é importante aprender uma língua estrangeira?**

Na instituição escolar, ainda é muito freqüente a valorização do **ensino** como ponto de partida do

[11] – Basicamente Vygotsky e Bakhtin, em função de suas valiosas contribuições.
[12] – Com a palavra 'aluno' nos referimos indistintamente a alunos e alunas da escola pública.
[13] – Consulte-se, para detalhes, o documento de Língua Portuguesa.

planejamento pedagógico; o que tem maior destaque é o que se ensina (conteúdo) e como se ensina (método). Esta atitude não é dialética, porque o aluno é marginalizado na medida em que não se efetiva a interação. Propomos, aqui, que se reflita sobre as razões para **aprender** uma língua estrangeira. Só assim o ensino fará sentido e será sempre encarado na sua relação com a aprendizagem.

Entendendo que é importante encarar a LE como disciplina curricular no 1º e no 2º grau, em pé de igualdade com as outras já reconhecidas e tornadas obrigatórias, pretendemos destacar alguns pontos que consideramos fundamentais no que se refere a essa aprendizagem.

Preliminarmente, podemos dizer que não se trata de redefinir os objetivos para o ensino de LE, e sim de definir objetivos reais e válidos, vagos há muito tempo no contexto educacional. Paralelamente à definição de objetivos, faz-se necessário estabelecer uma hierarquia dos objetivos no que se refere às quatro habilidades (fala-escuta, leitura-escritura).

Feitas estas considerações, apresentamos as razões que justificam aprender uma LE, entendendo que elas subjazem aos objetivos desse aprendizado.

1. O domínio de uma LE se constitui em mais uma possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, possibilitando-lhe o acesso e a apropriação de conhecimentos de outras culturas. Como um dos eixos norteadores da proposta curricular é a socialização do conhecimento, a aprendizagem de uma LE não limita o conhecimento ao que a língua materna pode oferecer.

2. Esse processo de aprendizagem desenvolve no aluno estratégias importantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição do conhecimento sistematizado. Para discutir essa questão, vamos refletir sobre a relação entre a aprendizagem dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos feita por Vygotsky. Este autor entende que o desenvolvimento dos conceitos científicos, assim como o aprendizado de uma LE, permitiria o desenvolvimento de muitas funções intelectuais.

São os conceitos cotidianos que abrem o caminho para os conceitos científicos, ao mesmo tempo que estes possibilitam o desenvolvimento dos primeiros em relação à consciência e ao uso deliberado, numa relação dialética.

Esse processo é análogo àquele que diz respeito às relações entre língua materna e língua estrangeira, já que a aprendizagem desta é, desde o início, diferenciado, exigindo um trabalho mais consciente. Há que se destacar, entretanto, que há uma interação dialética das duas línguas, uma vez que *a criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna* (Vygotsky, 1989b, p. 94).

Essa relação também é discutida por Bakhtin (1988), que entende que os sujeitos não adquirem a língua materna, mas se constituem enquanto tais por meio dela. Essa consciência já constituída confronta-se com uma língua toda pronta no processo de aprendizagem de uma LE.

Para Bakhtin, o *papel organizador da palavra estrangeira – palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras [...] – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a idéia de* ***poder, de força, de santidade, de verdade*** (*ibid.,* p. 101; grifos do autor), remetendo, assim, para o seu papel ideológico. Esse entendimento possibilita compreender a palavra como um instrumento de consciência; tanto a palavra estrangeira como qualquer signo cultural não podem ser compreendidos senão como parte de uma consciência constituída.

3. À medida que entendemos que é através da linguagem que nos apropriamos dos conhecimentos historicamente produzidos e que também é pela linguagem que o pensamento é organizado e se desenvolve, quanto mais línguas o sujeito dominar tanto maiores serão as oportunidades de apropriação dos conhecimentos de outras culturas, para melhor compreender a sua e interagir com o seu meio.

A aprendizagem de uma LE se constitui, assim, na possibilidade de questionar a própria identidade (entendida como unidade e estabilidade), já que aprender uma LE é apropriar-se do outro. Ou ainda: aprender uma outra língua implica a reconstituição do próprio sujeito, não no sentido de que este venha a apagar-se, mas de que ele possa ressignificar-se. A presença do outro pode provocar deslocamentos significativos, favorecendo a busca de uma identidade heterogênea, complexa, rica em soluções e movimentos.

4. Num mundo em que os avanços tecnológicos aproximam povos, instituições e indivíduos, o estudo de uma língua estrangeira moderna torna-se fundamental. Considerando que vão aumentar as possibilidades de os alunos das escolas públicas entrarem em rede (Internet), haverá também interesse pessoal no aprendizado de LE.

Isto implica dizer que o aprendizado de uma LE possibilitará um melhor nível do conhecimento de si e da própria cultura, na medida em que esta é confrontada com a cultura do outro. Ou ainda, é a partir dos outros que nós nos identificamos. Quem aprende uma língua estrangeira não será o mesmo de antes de aprendê-la, pois esse processo exige o confronto das formações discursivas[14] da língua materna com as da língua que se está aprendendo. O sujeito que se inscreve numa segunda língua o faz a partir das formações discursivas da primeira.

Concordamos com Coracini quando diz que aprender uma língua estrangeira implica

> *agir sobre o objeto de ensino para 'capturar' o seu sentido e o seu funcionamento, de modo a ser capaz de interagir com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro. Nessa perspectiva, ensinar uma língua estrangeira é criar condições para que essa interação ocorra nos diferentes níveis, possibilitando a todo momento o confronto dos conceitos já adquiridos com as novas situações lingüísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando. (Coracini, 1989,p.62).*

É da relação contraditória e da capacidade de cada um de articular as diferenças, lembra Coracini, *que decorre o grau de sucesso e modo de acontecimento do processo de aquisição da segunda língua* (1997b). O "incômodo" que, de alguma forma, a presença do outro causa pode provocar deslocamentos significativos, permitindo aprofundar o conhecimento da própria identidade, reconhecendo-a como heterogênea.

METODOLOGIA

O ensino de língua estrangeira: sua caminhada na história

Pensar o ensino de LE numa perspectiva histórica implica não pensá-lo em separado de todo o processo educacional, uma vez que os problemas relacionados a esta área do conhecimento são condicionados pelos problemas mais gerais da educação. Sendo assim, entendemos que essa discussão não deve se restringir aos especialistas e professores de língua estrangeira, mas deve envolver toda a comunidade escolar quando da construção do seu plano político-pedagógico.

Segundo Ballalai (1989), no Brasil Colônia o ensino foi fortemente influenciado pela cultura humanística européia, especialmente a francesa, satisfazendo os desejos de refinamento da aristocracia rural. Com a independência, no período imperial, como no período anterior, o ensino de LE esteve atrelado ao poder político e econômico. Aprendendo francês, a elite mantinha o monopólio do saber. Com a constituição de uma burguesia urbana no Brasil, no século XIX, a educação era o meio de chegar ao poder e a língua estrangeira continuou a exercer o mesmo papel que anteriormente.

Com a República, cresce o interesse pelo inglês, reflexo da influência americana, mas a influência francesa continua mais forte. A partir da década de 30 deste século, a educação popular passa a ser marcada por um forte pragmatismo e assim, para a elite, o ensino continua humanista e o ensino de línguas estrangeiras obrigatório. Com as tendências da Escola Nova, a preocupação principal do educador era a motivação, e o ensino de LE entra na sua primeira grande crise, devido ao esforço para se encontrarem métodos cujo centro fosse a motivação.

A Lei 5.692/71 não abriu espaço para a aprendizagem de LE, porque a concepção pragmático-desenvolvimentista dessa lei conduzia a conteúdos escolares voltados diretamente ao desenvolvimento econômico imediato, como as técnicas de produção.

A Lei 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dá novamente um impulso ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que determina a obrigatoriedade de todas as escolas manterem, desde a quinta série do ensino fundamental, pelo menos uma língua estrangeira, abrindo a possibilidade de a escola trabalhar com várias ao mesmo tempo.

---

[14] – Entenda-se por 'formações discursivas' instâncias de produção que determinam de alguma forma o que é possível dizer, como, quando e a quem, na medida em que cada locutor ocupa uma posição específica na comunidade de que faz parte, e é sempre desempenhando um papel que o sujeito se coloca como ser de linguagem. O discurso pedagógico pode ser encarado como uma formação discursiva.

Além deste rápido histórico da LE no contexto educacional brasileiro, o autor aponta para o atrelamento de seus professores a três vertentes da didática. Uma delas, da qual a nossa prática é herdeira, é a que está marcada pelo *taylorismo*, que se caracteriza pela racionalização do tempo gasto pelo professor. Outra se caracteriza pelo *comportamentalismo*, que privilegia a motivação inicial e permanente; a preocupação em adequar o ensino às técnicas e não as técnicas ao ensino, como forma de motivar o aluno, constitui o que Ballalai chama de segunda herança da didática. A terceira herança, no seu entender, é o *pragmatismo*, marcando o ensino pela definição de objetos a partir do ensino programado. Dentro dessa tendência tem destaque o *instrumentalismo*, que propõe uma visão utilitarista para o ensino de língua estrangeira.

As posições críticas das teorias *crítico-reprodutivistas* constituem a tônica da análise do processo educacional brasileiro no período de abertura política. Paralelamente, um movimento nacionalista põe em xeque as influências estrangeiras que, através de suas metodologias, impunham suas marcas ideológicas como forma de manter a hegemonia. Essas críticas conduziram à negação da forma como vinha sendo ensinada a LE, bem como o ensino em si da língua materna.

Muitos professores não se limitaram às críticas: começaram a propor novas ações, já que voltar atrás era quase impossível. Tomaram consciência de que o problema do ensino de LE no Brasil é um problema nosso que deve por nós ser resolvido, sem, no entanto, deixar de considerar as contribuições dos especialistas estrangeiros. A restrição é que esses especialistas não conhecem a problemática da educação brasileira, produzem o mesmo discurso para o mundo inteiro e estão a serviço do seu país (mesmo que bem intencionados), pregando métodos que têm por objetivo o consumo da cultura e dos produtos culturais de seus países de origem.

É nesse contexto que se desenvolveram diferentes métodos para o ensino de LE no Brasil. Sintetizá-los não é tarefa simples, principalmente porque cada método está relacionado a determinada concepção de homem, de aprendizagem, de linguagem. Optamos, neste momento, por caracterizar em linhas gerais métodos que, em diferentes momentos, vêm sendo utilizados no ensino de LE. Tal caracterização deve possibilitar aos professores uma reflexão sobre sua prática.

Em busca de um caminho

Trazido pelos jesuítas, o chamado **método clássico** ou da **gramática- tradução** é considerado o primeiro voltado para o ensino de línguas estrangeiras. Ensinava-se o grego, o latim e línguas elitistas da época, uma vez que predominava a formação humanística clássica. Apesar de seu tradicionalismo, ainda é o método mais usado nas aulas, baseando-se na memorização de regras gramaticais e vocabulário e enfatizando a tradução através da leitura de textos. Não se considerava o desenvolvimento de habilidades de produção oral e de compreensão. Aliás, nem o mestre tinha necessidade de saber falar a língua-alvo.

No início do século XX, o **método direto** surgiu como oposição a essa forma consagrada de trabalhar a LE. Com efeito, pretendia-se que o aluno aprendesse usando diretamente a língua-alvo, e para isso exigia-se que o professor fosse nativo ou fluente nessa língua. Recursos como gravuras, objetos e movimentos corporais eram muito explorados, tendo em vista a busca de compreensão.

Enfatizando, por sua vez, as habilidades de compreensão de leitura, o **método de leitura** (1920) não é radicalmente novo em suas técnicas. Preocupa-se com o conhecimento histórico do país onde é falada a língua a aprender; a gramática se subordina à leitura; retorna-se ao processo de tradução.

Na metade do século predominava a psicologia behaviorista (Skinner, 1957), que foi a base do **método audiolingual**. Insistia-se em modelos orais e intensa prática, através da qual se pretendia automatizar no aluno formas e estruturas. O modelo era o esquema S-R-R (estímulo ➜ resposta ➜ reforço). Para tal deu-se uma importância considerável aos laboratórios de línguas.

É muito forte, no ensino de línguas em geral, a influência do estruturalismo. Assim é que desponta também o **método estrutural situacional** (1960), vinculado ao anterior, mas salientando a necessidade de garantir um contexto significativo para a prática da língua-alvo (tentando afastar-se, pois, do exercício mecânico), o que não impedia de realizar a prática de padrões estruturais.

Por outro lado, fixando-se na capacidade de uso da língua (competência comunicativa), o **método cognitivo**, despontando em 1965, tem como ideal a competência bilíngüe e bicultural, e por isso dá importância tanto à leitura e à produção escrita quanto à fala e à compreensão da língua falada.

Na década de 70 houve uma transformação mais radical na metodologia do ensino de LE. Nesse

período salientou-se que era necessário caracterizar as funções comunicativas relativamente às formas que as manifestavam, e fazer disso o centro da aprendizagem. Essa orientação está influenciada, sem dúvida, pela concepção da linguagem como ação (performatividade). Por suas características, recebeu a denominação de **método funcional**. Mas nessa década também proliferaram os genericamente chamados **métodos audiovisuais,** que simultânea e sistematicamente estimulavam a audição (a par dos exercícios de produção oral) e a visão através de historietas e relatos.

Na década de 80 é que se consolidou no Brasil a abordagem comunicativa, forma eclética de ensino-aprendizagem em que se foge da prática mecânica para simular as situações do dia-a-dia, encorajando-se também situações de comunicação real. Nesse caso, a gramática se põe a serviço dos objetivos de comunicação.

Do método à abordagem metodológica

Cabe considerar que o histórico aqui apresentado não tem o objetivo de encaminhar para um **novo** método de ensino, uma vez que outra idéia de prática pedagógica está prevista: pressupõe o trabalho cooperativo e convém, por isso, usar o termo 'abordagem', de sentido mais amplo, por responder necessariamente aos pressupostos teóricos assumidos, não podendo deixar em segundo plano as relações estabelecidas entre professor e alunos. A compreensão dos elementos que interagem no processo ensino-aprendizagem é relevante: as questões a respeito da aprendizagem é que vão direcionar o trabalho do professor. Para um processo complexo em que o aluno é sujeito, interlocutor, não é cabível predeterminar métodos e técnicas auxiliares. Aliás, ao centrarem a atenção no aspecto formal, os métodos acima mencionados negligenciaram justamente aquilo que constitui a razão de ser da língua: a construção de sentidos na história humana através da interação verbal.

Uma nova abordagem para o aprendizado de LE é, pois, necessária e deve considerar alguns aspectos fundamentais: 1) o papel da LE precisa ser definido no plano político-pedagógico da escola; 2) a LE deve constituir-se num mediador de socialização do conhecimento e da cultura de outros países e não mais de distinção / discriminação; 3) o ensino de LE não deve estar voltado aos interesses hegemônicos dos países que as exportam, mas aos interesses de nossos alunos.

Neste sentido, concordamos com Ballalai sobre os pontos que devem ser considerados para uma nova proposta de ensino de LE. Destacamos o direito de acesso a esse saber, até agora elitizado, para as classes populares: *o respeito às diferenças culturais e a recusa do ensino de línguas estrangeiras como ponte para a manutenção de hegemonia cultural exógena à nossa* (1989, p. 55) e o cuidado para que nenhuma metodologia fira o respeito ao cultural.

Para que de fato as classes populares tenham acesso a esse novo saber faz-se necessário discutir a questão do conteúdo, a modalidade de proficiência a ser priorizada e a adaptação da didática à realidade social.

Com relação ao conteúdo, pode-se dizer que o ensino da língua falada é o que tem sido priorizado ao lado de um grande tempo despendido com motivação. A motivação em si não é um mal, mas não pode constituir-se no centro do ensino, em detrimento de conteúdos.

O objetivo (ideal) de desenvolver as habilidades de falar, escutar, ler e escrever em uma LE contribuiu para o silenciamento quase total dos alunos. Destacamos aqui a necessidade da definição da proficiência desejável e a importância de que esta esteja ligada à realidade social. A opção por uma habilidade não desconsidera as demais e nem significa que estas não devam ser exploradas pelo professor. Mostra, isto sim, a necessidade de a escola pública levar o aluno a um aprendizado eficaz, ou seja, que permita o acesso a um texto em LE, assumindo assim a sua função social. Optar por uma habilidade significa torná-la pivô de atividades que acabarão por vinculá-la a outras, de uma forma mais marcada ou menos marcada. O ensino instrumental de línguas, por exemplo, privilegia a compreensão em leitura, atendendo a um objetivo que muitas pessoas buscam e conseguem atingir em tempo relativamente curto.

No que se refere à metodologia, além do que já discutimos e apresentamos sobre métodos que nortearam/norteiam o ensino de LE, cabe ainda uma rápida reflexão sobre os livros didáticos.

A comissão que elaborou uma proposta para nortear a política de ensino de LE na rede oficial de 1º grau do Estado de São Paulo (1987) assim se pronunciou a respeito do livro didático:

No Brasil, o livro didático é, de maneira geral, bastante pobre na medida em que não depende da

> *excelência como critério básico, isto é, não tenta elevar a experiência de aprender a um nível limite para a potencialidade do aluno, contentando-se com um enfoque formalista ingênuo temperado por baixo pela lei do mínimo denominador comum.* (p. 113)

Souza (*apud* Coracini, 1995, p. 113) considera que o livro didático tem para os professores a mesma função que tem o documento para os historiadores tradicionais, ou seja, não se questiona o que quer dizer, se diz ou não a verdade, se é autêntico ou é fabricado, apenas se procura seguir o que já está registrado. A autora destaca, ainda, que isto lhe dá um caráter de autoridade, uma vez que aceita uma única leitura, já dada.

Coracini (1995, p. 19), também a partir de uma reflexão sobre o livro didático, entende que é este que dá sentido ao texto ali apresentado e o professor o assume sem questioná-lo, colocando-se como representante do livro. Os tipos correntes de questões de compreensão dos textos são muitas vezes uma forma de controlar a aula e o processo de significação. Pelo fato de não exigirem do aluno nenhum esforço, não despertam interesse e só colaboram para levar a um comportamento passivo.

O uso do livro didático pode constituir-se numa forma de apagamento do professor como sujeito mediador no processo de aprendizagem, na medida em que se observa que

> *o contexto escolar não conseguiu, ainda, abrir mão do paradigma 'transmissão de conhecimento via livro didático' e a questão, talvez, não esteja em 'abandoná-lo' simplesmente, mas, sim, em questionar essa ordem paradigmática que coloca o livro didático enquanto fonte única, universal de referência para a sala de aula.* (Souza, *apud* Coracini, 1995, p. 117)

Destacamos, assim, a importância e a necessidade que o professor tem de questionar, constantemente, a sua metodologia, o seu material didático, e de se posicionar criticamente diante do mundo.

Metodologicamente é imprescindível também que o professor "dose" as suas práticas de aula. Eis uma distinção interessante proposta por Robert Bouchard (1994):

- **exercício**: serve para "treinar" ou "fixar" determinadas habilidades; é totalmente **irreal**, isto é, fabricado; está fora de uma situação de uso ou fora de contexto; situa-se, em geral, ao nível da frase. É, no entanto, necessário, e há o momento certo para lançar mão dele.
- **atividade**: é a realização de um conjunto de ações **simuladas** em sala de aula para servir depois na prática real. Exemplos: representação de uma conversa pelo telefone, reservando quarto em hotel no país da língua em questão; a elaboração de um mural de classe; representação de uma compra de legumes na feira.
- **ato**: visa o uso real da língua. Por exemplo: pedir ao aluno, em LE, que feche a janela. O aluno a fecha, significando que compreendeu o que foi dito; escrever um cartão postal descrevendo a sua cidade a um correspondente (real) estrangeiro, enviando o cartão pelo correio; conversar com um nativo que tenha sido convidado para uma entrevista na sala de aula.

Orientações, pedidos, encaminhamentos na sala de aula são, em geral, feitos em língua materna, quando deveria ser justamente o contrário: sendo atos de uso real da língua, deveriam ser feitos em LE.

Se quisermos realmente melhorar a escola devemos evitar tantas práticas sem sentido. Para tanto, todo professor deve estar atento às três espécies de prática definidas acima, pois é comum tender para uma ou outra delas, segundo preferências pessoais. Mas podemos imaginar quanto deve ser monótono e pouco produtivo para o aluno um professor que passa dezenas de exercícios escritos – após ter feito a "explicação" de tópicos no quadro – e ao final das "unidades" faz uma prova para verificar "se aprenderam".

Desta forma, pensar uma nova abordagem para o ensino de LE implica, também, pensar a relação professor/aluno na sala de aula. O professor é parte fundamental do processo como mediador, o que faz a ponte entre o aluno e a cultura, o conhecimento e as formas de apropriação desse conhecimento. Ele deve monitorar, explicitar, dar possibilidades na resolução de problemas – enfim, pôr-se nesta relação, intervindo via diálogo como um dos interlocutores: privilegiado, porém não detentor absoluto do saber, dando assim possibilidades a uma prática pedagógica discursiva de múltiplas formulações.

CONTEÚDO: DO JEITO QUE AS VOZES TOMAM FORMA

A cada proposta que chega às mãos do professor, deseja ele de imediato identificar, dentro de sua especificidade de ensino, os conteúdos que irá trabalhar, preferencialmente por série e/ou bimestre.

No entanto, convém reforçar que a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina concebe a linguagem como forma de interação social, na qual a língua é tida como um espaço em que o contato humano se estabelece através da troca de experiências e de conhecimentos. Nesta concepção privilegia-se o discurso, ou seja, o acontecimento lingüístico através do qual temos a materialidade dos usos múltiplos da linguagem, levando pois em consideração as atividades do sujeito e suas estratégias de organização desse material. Assim sendo, acreditamos no trabalho pedagógico que adota como ponto de partida o reconhecimento da linguagem como uma **realidade social e histórica, como uma atividade inter-humana.**

Acredita-se, portanto, que a partir do momento em que o professor tiver claras as diretrizes desta concepção, as dúvidas sobre *quanto ensinar, como ensinar, quando ensinar, quais os conteúdos mínimos* passarão a ser secundárias, dando lugar a novas indagações que ocuparão esse espaço e que serão objeto de constante reflexão, como: *por que ensinamos? para que os alunos aprendem o que aprendem? qual o caminho que escolhemos?* (Geraldi, 1985, p. 42).

Serão as respostas a estas últimas perguntas que nortearão o trabalho a ser construído pela escola como um todo, na busca do alcance de seus objetivos, bem como na especificidade de cada disciplina.

Em se tratando de LE, a **prática social da linguagem** precisa ser exercida de maneira significativa, visando a interação nas relações sociais como forma de promoção do aluno no mundo, através de material variado, com informações sobre os países onde se fala a língua, buscando trazer para a sala de aula jornais, revistas, embalagens, rótulos de produtos, prospectos,... reconhecendo a natureza do texto em estudo, trabalhando sua estrutura, sua coesão interna e propondo/fazendo exercícios de análise lingüística para interiorizar determinadas estruturas. É preciso que o aluno conviva efetivamente com o **mundo da escrita** da língua, num processo necessariamente dialógico – princípio de constituição do sujeito.

Dessa forma, teremos aulas voltadas à aprendizagem da língua como função social, onde deve haver apropriação e produção de saber.

Se pensarmos numa programação a partir de conteúdos mínimos delineados na forma de uma nomenclatura gramatical, o resultado será um quadro muito limitado do que se pode definir como amostras de língua, e tais amostras provavelmente não serão significativas. Devemos pensar os conteúdos com elementos como tópicos, temas, funções sociais da linguagem, procedimentos para obter determinadas coisas, papéis que os sujeitos podem desempenhar – ou seja, pensar na complexidade estrutural e significativa de cada língua e no que ela pode oferecer em conhecimentos e relações.

A gramática, nesse panorama, tem um papel análogo àquele delineado na Proposta Curricular para Língua Portuguesa. A análise gramatical (ou a **reflexão lingüística**) é um dos aspectos do estudo da língua, que não começa nem termina nela. De fato, a gramática trabalhada como um exercício consciente, em que o aluno pensa a língua através de regras que supostamente a descrevem e explicam, não dá a mínima garantia de um uso funcional e significativo. Embora deva afastar-se da metodologia da gramática pela gramática, o professor de LE (bem como o de Língua Portuguesa) terá compensações que se concretizarão na cooperação de seus alunos para buscar sentido e construir – sugerindo, a partir de cada atividade ou conjunto delas dentro de um projeto, o modo de encaminhamento das aulas, a direção mais favorável ao desenvolvimento das potencialidades.

O pivô desse processo é o texto, e sua abordagem será interativa: como leitor, o aluno deve participar ativamente no processo de compreensão, bem como no processo de produção escrita. Ser ativo significa, entre outras coisas, poder produzir sentido, servir-se de seus conhecimentos prévios, levantar hipóteses a respeito da organização do texto. Uma orientação metodológica importante é: ninguém precisa descobrir **tudo** ou **estudar** tudo de um texto.

Diante do exposto, a postura do professor de LE merece ser repensada. Ele necessita estar consciente de que o trabalho a partir da concepção aqui defendida requer, não raras vezes, maior empenho em relação àquilo que vem sendo tradicionalmente realizado nas salas de aula. Há, ainda, a necessidade de o profissional da escola pública estar politicamente comprometido com seu aluno, uma vez que trabalhar na perspectiva aqui proposta favorece a ampliação do universo cultural e o crescimento do educando como cidadão do mundo. Mas não só dele: o trabalho cooperativo tem também o professor como beneficiário, principalmente se ele contar com respaldo institucional.

Leitura e escritura: construção de sentidos

Considerando o número de alunos por turma e a carga horária da disciplina LE, fica difícil pensar que os alunos possam desenvolver as quatro habilidades: fala/escuta, leitura/escritura, em profundidade e amplitude que lhes permitam uma interação efetiva com a outra língua e seus usuários.

Desta forma, entendemos que é necessário priorizar o trabalho com a produção da leitura e escritura em LE, não no sentido de restringir as possibilidades de aprendizagem, mas para viabilizar o aprendizado efetivo de pelo menos uma modalidade. Não queremos, com isto, desconsiderar o trabalho com a compreensão e a expressão oral, como já foi explicado antes neste documento.

Cremos que o **trabalho com o texto** deva merecer especial atenção por parte do professor. Tratamos de privilegiar o texto porque temos claro que, tendo-o como foco, fazem-se discussões orais sobre sua compreensão e, portanto, desenvolvemos as habilidades fala/escuta, leitura/escritura de forma integrada. Para que o aluno saiba enfrentar situações de leitura com algum sucesso, propomos um trabalho mais demorado com o texto, no sentido de que ele saiba, por exemplo, reconhecer as informações importantes ali contidas (seja um pequeno artigo de jornal, uma publicidade, seja a embalagem de um produto ou instrução de uso de aparelhos). Aqui, efetivamente deve acontecer a leitura e compreensão desses textos, no sentido de utilidade e informação – respeitando-se, é claro, a realidade da turma. O professor terá o discernimento para propor atividades adequadas ao grupo.

Por outro lado, convém também lembrar que, quando se trabalhar com gêneros como canções, receitas, documentários, informes turísticos regionais, lendas ou outros textos típicos do país da língua estrangeira em estudo, reconhecer neles a natureza do texto em questão, perceber sua estrutura, seus elementos coesivos e fazer exercícios de análise lingüística sim, mas não perder de vista o caráter histórico-cultural desses escritos, buscando "ler" neles toda a gama de informações que permitem falar dos costumes, peculiaridades locais, modos de agir, pensar e relacionar de cada povo. Por sua vez, torna-se interessante traçar paralelos entre esta cultura e a da língua materna, o que permitirá um saber verdadeiro e não hipotético.

Convém observar, outrossim, a importância de o professor cuidar para resguardar o aluno de uma alienação que poderia conduzí-lo a atitudes de submissão cultural. Para que isso não ocorra, é imprescindível que o professor saiba que não é representante de uma cultura estrangeira, mas um educador brasileiro de crianças brasileiras e, portanto, deve ter como referência a produção sócio-histórico-cultural de nosso País. Partindo do referencial sócio-histórico de nossa realidade, estabelecendo comparações com a cultura estrangeira, permitirá ao aluno uma leitura crítica mais significativa para a sua vida.

Salienta-se, ainda, que o *êxito no aprendizado de uma LE depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria* (Vygotsky, 1989b, p. 94). Em vista do exposto, o professor deve levar em consideração o conhecimento de mundo que o aluno já tem, trazendo para a sala de aula textos cujo assunto tenha algo de familiar, próximo e de real interesse, o que muito auxiliará para o êxito do processo. Outro aspecto que elucida a citação acima está em que o professor estimule a interação aluno-leitor/texto através da formulação de hipóteses sobre o assunto, debates (em língua materna), análise de pontos que o aluno considera "conhecidos" e reflexão sobre eles, descoberta de palavras parecidas com as de língua portuguesa ou que o aluno já identifica; associação de significações ao contexto; análise de estruturas de parágrafos (comparar com a língua materna); percepção de elementos de coesão e de coerência textual... O professor deverá, portanto, **trabalhar a língua dentro da estrutura textual, e o texto em seu contexto social de produção**. É do texto que o professor selecionará itens e fatos gramaticais que indicam os processos de estruturação da língua. Com isso não queremos dizer que o texto seja um pretexto para ensinar gramática ou para fixar determinada estrutura, mas que ele seja **o conteúdo a ser explorado**.

Francine Cicurel (s/d), numa proposta interativa focalizando a leitura, expõe alguns princípios de trabalho, como segue:

1. "Preparar" a leitura. Alguns procedimentos pedagógicos devem ser encaminhados para mobilizar os conhecimentos úteis à recepção do texto, por exemplo: orientar a discussão sobre o tema tratado, descobrir experiências pessoais que podem ser utilizadas na leitura.

2. "Olhar" o texto. Assim como na cultura da língua materna o aluno já empreendeu várias leituras,

ele pode transferir seu conhecimento de gêneros para a identificação dos textos (livro, artigo de jornal, folders). A partir do gênero, algumas hipóteses podem surgir sobre o sentido geral do texto.

3. Sugerir hipóteses. Isso pode ser feito em duas etapas: logo após a leitura panorâmica, e depois de um exame de títulos e subtítulos e outras informações paralelas, e a releitura do texto. A construção do sentido se faz passo a passo, e não de uma só vez, ao final da última linha. Num trabalho em grupo as hipóteses podem ser comparadas.

4. Privilegiar uma leitura com objetivo. Pode-se simplesmente procurar determinada informação, compreender um ponto mais preciso, argumentos a favor de ou contra alguma coisa, opiniões.

5. Estabelecer elos. Ou seja, estabelecer ligações entre segmentos textuais que parecem em princípio separados. Através de termos-chave e comparações é possível fazer o aluno dar-se conta da arquitetura do texto e de sua coerência.

6. Adivinhar. Parar uma leitura para explicar uma palavra com apelo a um contexto diferente não é produtivo. É preferível examinar o texto na busca de alguma possibilidade de "adivinhar" o sentido pelo contexto, por exemplo aproximando campos semânticos. "Resgate", em português, pode ser associado a "300 mil reais" num texto que certamente conterá outros indícios para a compreensão.

Talvez seja oportuno explicitar o que se entende por **texto**, na abordagem aqui proposta: texto é uma unidade de sentido e lugar de interação de sujeitos, onde ocorre um jogo de intersubjetividades, pois há troca, há construção de sentido, há um projeto de intenção entre escritores e leitores (entre locutor e destinatário). Texto, nesta perspectiva, é unidade discursiva em uso, é recorte de um discurso falado ou escrito que tem inserção num espaço sócio-cultural, de onde se tira parte de seu sentido. É uma unidade semântica e não somente formal, e como tal não tem fechamento absoluto, permitindo leituras com objetivos variados e interpretações múltiplas.

O fundamental é que o professor dê ênfase ao que é mais importante em um texto: seu sentido na dimensão discursiva, a percepção de suas condições de produção, de sua orientação argumentativa, de seu(s) interlocutor(es) – enfim, de sua manifestação discursiva correspondente a um complexo e longo processo de formulação subjetiva.

Consideramos altamente positivo tratar assim o ensino-aprendizagem de LE, por permitir ao professor a construção de sua proposta pedagógica em consonância com o projeto político-pedagógico de sua unidade escolar. Isto significa fazer a experiência de observar nossa própria construção, em conformidade com os pressupostos psicológicos e filosóficos da Proposta Curricular, **construindo-nos** também como sujeitos dessa história.

Cabe ainda esclarecer que **texto** está sendo entendido como toda produção lingüística significativa falada ou escrita, ou seja, amostras vivas das mais diversas situações de comunicação (anúncios, cartões, cartas, pequenas reportagens, receitas, bulas de medicamentos importados, manual de uso de cosméticos, folhetos de instrução, manuais técnicos, charges, histórias em quadrinhos, tiras, panfletos, anedotas, poemas, textos literários, músicas, videoclipes, cinema,...).

Analisando os gêneros mais diversos, observando a especificidade desses gêneros, pode-se *transitar* no "conteúdo e na forma": estudar a unidade temática e estrutural, comparar e perceber as diferenças entre os textos, construir sua estrutura a partir das reflexões feitas em sala de aula, comparar textos de países que falam a mesma língua e perceber a veiculação cultural de cada um, refletir sobre as estruturas fonéticas, morfológicas, sintáticas (em comparação com a língua materna), discutir sobre as relações dos países e suas colônias, ler as publicações brasileiras e da língua estrangeira sobre o mesmo tema para perceber as abordagens.

Finalmente, tornamos claro que, se toda essa discussão é fundamental, o aprendizado só se realiza efetivamente quando essa nova língua é apresentada e explorada de forma viva, significativa – em suma, na sua complexidade. Temos quase certeza de que o professor com boa formação em LE tem condições de desenvolver uma prática que direcione a expressão oral em consonância com a tônica do estudo de texto aqui apresentada – o que representará, em última análise, um trabalho integrado com a língua materna.

AVALIAÇÃO: UM NOVO OLHAR...

Se pensarmos uma proposta para o ensino-aprendizagem de LE numa perspectiva social e histórico-

cultural, é evidente que a "problemática da avaliação", assim entendida pela maioria dos envolvidos no processo escolar, deve ser amplamente discutida, no intuito de se perceber o tratamento equivocado e os mitos cristalizados em torno dela[15].

É bom considerar, ainda, que cabe ao professor organizar seu trabalho com um planejamento que já de início torne claras as metas, os objetivos e as ações. Se assim o fizer, ao observar o processo ensino-aprendizagem, permitirá que a avaliação se torne conseqüência do que foi trabalhado (e não mais um fim em si), bem como **o novo ponto de partida** para o planejamento seguinte das ações.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA AÇÃO POSSÍVEL[16]

Todos sabemos, para dizer em poucas palavras, que a valorização do professorado passa pelo investimento na qualidade de sua formação profissional. Mesmo supondo que os professores saiam da universidade com formação razoável, ainda é necessário garantir a formação continuada. Um dos requisitos para tal é dar-lhe possibilidade de acesso às pesquisas aplicadas. E isso se faz através de encontros regulares, com algum tipo de acompanhamento e coordenação, que permitam o contato constante com o que está sendo discutido e feito.

De qualquer forma, supõe-se que seja possível um trabalho integrado na própria escola. Os professores, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico, devem desenvolver seu trabalho, somando esforços na caminhada para a conquista da cidadania.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

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

BALLALAI, Roberto. **A abordagem didática do ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e de reprodução da divisão de classes**. Fórum Educacional, v. 13, n. 3. Rio de Janeiro, jun./ago. 1989. p. 47-64.

BOUCHARD, Robert. **Texto da palestra proferida durante Encontro Nacional de Bivalência** – Salvador, Bahia, 1994.

CARÉ, J.-M., TALARICO, K. **Jeux et techniques d'expression**. Ciep, 1992.

CICUREL, Francine.**Compréhension des textes: une démarche interactive. Le français dans le monde n. 243**. Paris, EDICEF, 1991. Ago/Set, p.40-43.

CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** Campinas: Pontes, 1991.

_____. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura.** Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Da torre de marfim à torre de Babel: uma síntese de pesquisa**. São Paulo, 1996 (mimeo).

_____. **A formação do professor de línguas.** 1997a (mimeo).

_____. **O ensino de língua estrangeira e suas relações com o ensino de língua materna.** 1997b (mimeo).

_____. **Em busca da adequação ensino-aprendizagem.** Leopoldinum, V.XVI. nº 46.Santos, agosto. 1989.p.61 – 78

COSTA, Daniel N. Martins da. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

COSTE, Daniel. **Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues.** Paris: Hatier/Didier, 1994.

CASTANÕS, Fernando. **Dez contradições do enfoque comunicativo Trabalhos em Língüística Aplicada, nº 21**. Campinas: UNICAMP/IEL, Jan. jun.1993. p.65 -78 .

CHISS, Jean-Louis et alii. **O Projeto Bivalência: Didática Integrada do Português** – Língua Materna e do Francês – Língua Estrangeira. Documento norteador do Projeto. Salvador, Bahia, 1996.

FURLANETTO, Maria Marta. **Reflexão sobre a concepção de linguagem como interação.** Florianópolis, 1995 (mimeo).

_____. **Para uma proposta curricular – considerações epistemológicas**. Florianópolis, 1996 (mimeo).

FURLANETTO, Maria Marta; BORTOLOTTO, Nelita. **Ensino da língua: mudar para quê?** Texto da palestra proferida no auditório da Biblioteca Universitária da UFSC. Florianópolis, 1995 (mimeo).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

[15] – Para esta discussão, sugerimos a leitura do documento "Avaliação" da Proposta Curricular 1997.

[16] – Consulte-se, para maior conhecimento, o documento "Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente" – Proposta Curricular 1997.

GAONACH, Daniel. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Paris: Hatier/Didier, 1987.
GERALDI, J. W. **Prática de produção de textos na escola. Trabalhos em Lingüística Aplicada** n. 7. Campinas: UNICAMP/IEL, 1986.
_____. **O Texto na sala de aula – leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1985.
KRAMSCH, Claire. **Interaction et discours dans la classe de langue**. Paris: Hatier/Didier, 1991.
KRESS, Gunther. **Fazendo signos e fazendo sujeitos: o currículo de inglês e os futuros sociais. Trabalhos em Lingüística Aplicada** n. 25. Campinas: UNICAMP/IEL, jan./jun. 1995. p. 97-118.
LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
MOIRAND, Sophie. **Enseigner à communiquer en langue étrangère.** Paris: Hachette, 1982.
_____. **Une grammaire de textes et des dialogues**. Paris: Hachette, 1990.
ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.
PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do. **Uma releitura do conceito de competência comunicativa. Trabalhos em Lingüística Aplicada** n. 26. Campinas: UNICAMP/IEL, jul./dez. 1995. p. 17-35.
SÃO PAULO. **Proposta de linhas gerais para nortear uma política de ensino de língua estrangeira moderna na rede oficial de 1º grau** (elaborada pela Comissão de Avaliação e Reformulação do Ensino de Língua Estrangeira Moderna do Estado de São Paulo). **Trabalhos em Lingüística Aplicada** n. 10. Campinas: UNICAMP/IEL, 2º semestre 1987. p. 103-119.
REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Relatório final do projeto-piloto: Reintrodução e diversificação de ofertas do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas de 1º e 2º graus da rede pública estadual em Santa Catarina**. Florianópolis, 1989.
CLÁRITAS n. 2. **Discurso: compreensão e contexto.** 1996.
SMOLKA, Ana Luiza B., GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.
SCHIFFLER, Luger. **Pour un enseignement interactif des langues étrangères.** Paris: Didier-CREDIF, Hatier-Didier, 1991.
TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua inglesa: leitura.** São Paulo: Cortez, 1991 (Col. Magistério 2º grau. Série formação geral).
VIGNER, Gérard. **Écrire – éléments pour une pédagogie de la production écrite.** Paris: CLE International, 1982.
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.
VYGOTSKY et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

GRUPO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
AUGUSTINHA RODRIGUES SEBASTIÃO – 8ª CRE
DULCE DE OLIVEIRA VALÉRIO – 8ª CRE
LISIANE VANDRESEN – 15ª CRE
LUZIA MADALENA LEITE – SED/DIEF
MARA CRISTINA FISCHER RESE – 5ª CRE
MARIA DA GRAÇA TROIS GOMES MONTEIRO – IEE
MARIA HELENA DOS SANTOS VIEIRA – 17ª CRE
MARIA IZABEL DE BORTOLI HENTZ – SED/DIEF
NELVI MARIA TERNUS KUMMER – 12ª CRE
ROSANE CAMPOS DUTRA – SED/DIEF
VÂNIA TEREZINHA SILVA DA LUZ – 1ª CRE
ZÉLIA ANITA VIVIANI – UFSC

CONSULTORES INICIAIS COM O GRUPO DO ÓRGÃO CENTRAL DA SED
CELSO HENRIQUE SOUFEN TUMOLO – UFSC
GLÓRIA GIL – UFSC

CONSULTORES COM O GRUPO DE TRABALHO
MARIA JOSÉ R. F. CORACINI – UNICAMP
MARIA MARTA FURLANETTO

MATEMÁTICA

O objetivo da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, de Santa Catarina, ao desencadear o processo de elaboração e implementação da Proposta Curricular/91 era de propiciar aos educadores um espaço de discussão e produção coletiva visando a transformação da prática pedagógica.

A avaliação deste processo, pautada nos dados do Sistema Estadual de Registro e Informação Escolar (SERIE), na execução do Programa de Capacitação da SED e na elaboração do Plano Político-Pedagógico das unidades escolares, indica que uma parcela significativa dos professores que atuam com Matemática não conseguiu viabilizar, na escola, a transformação esperada da prática pedagógica tradicional em Educação Matemática. O que aconteceu nesta caminhada que não possibilitou a transformação nos níveis almejados?

Dentre os fatores que impediram a transformação pode-se elencar:

- a falta de leitura ou desconhecimento do documento da Proposta Curricular/91;
- dentre os que leram o documento, muitos não conseguiram se apropriar do conteúdo da Proposta;
- realização de cursos de capacitação para a operacionalização da Proposta Curricular, que nem sempre contemplavam as idéias presentes no documento;
- descontinuidade do plano que previa a produção de subsídios pedagógicos para implementação da Proposta Curricular em sala de aula;
- uma parcela significativa das agências formadoras de professores não trabalhou a Proposta Curricular nos cursos de Magistério e Licenciatura;
- falta de conhecimento do professor decorrente de um processo precário de sua formação inicial;
- falta de condições objetivas de trabalho (salário defasado, disponibilidade de tempo para se atualizar, excesso de horas/aula, excessivo número de alunos em sala de aula...);
- falta de leitura sobre os diversos temas relacionados a sua disciplina e a educação;
- acomodação gerada pelo fato de o professor utilizar um único livro didático como instrumento de organização de seu trabalho;
- rotatividade de professores, que acontece durante cada ano letivo.

Diante deste quadro, algumas ações se fazem necessárias. Neste sentido, o Plano de Ação da SED 95-98 estabelece como uma das ações prioritárias a revisão e aprofundamento da Proposta Curricular/91, com o objetivo de proporcionar aos professores as condições teórico-metodológicas para a implementação da Proposta nas escolas estaduais.

O processo de revisão está sob a coordenação do Grupo Multidisciplinar composto por educadores da Rede Pública Estadual de Ensino. Especificamente no que se refere à Educação Matemática, há que se considerar alguns aspectos relevantes para a execução da revisão.

Ao refletirmos sobre os 8 (oito) anos (1988/1996) do processo de implementação da Proposta Curricular, constata-se que a situação do ensino de Matemática nas escolas públicas de Santa Catarina pouco se alterou. Os conteúdos matemáticos ainda são enfatizados numa abordagem internalista, isto é, trabalha-se a Matemática desconsiderando tanto os aspectos políticos, econômicos e sociais, quanto os conceituais.

A Matemática ainda é vista somente como uma ciência exata – pronta e acabada, cujo ensino e aprendizagem se dá pela memorização ou por repetição mecânica de exercícios de fixação, privilegiando o uso de regras e "macetes".

Subjacente a esta prática, percebe-se uma concepção de ensino de Matemática que privilegia o caráter utilitário deste conhecimento, ou seja, a Matemática é entendida apenas como ferramenta para a resolução de problemas ou como necessária para assegurar a continuidade linear do processo de escolarização, não contemplando a multiplicidade de fatores necessários ao desenvolvimento de uma efetiva **Educação Matemática.**

A Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, em contraposição a esta concepção tradicional, vem tentando produzir, com os professores de Matemática da Rede Pública Estadual de Ensino, uma Proposta Curricular que pretende romper com a prática pedagógica vigente. Após discussões e reivindicações de uma parcela dos educadores, somadas às pressões desencadeadas pelo movimento neoliberal e pela iniciativa do Ministério da Educação/MEC, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, decidiu-se retomar o debate em torno da Proposta Curricular de Matemática para o Estado de Santa Catarina.

Neste contexto ponderou-se, de um lado, pela reafirmação dos pressupostos básicos da Proposta Curricular/91, e de outro, por um trabalho de ampliação, aprofundamento, explicitação e operacionalização da mesma.

Por conceber a educação e a sociedade em incessante movimento, a equipe de Matemática do Grupo Multidisciplinar entende que uma proposta também deve apresentar este caráter dinâmico e processual. Isto significa dizer que ela não será definitiva, estando sempre aberta a novas contribuições e reformulações oriundas do coletivo de professores.

Embora já existam alguns grupos regionais de estudo, em Matemática, é necessária a continuidade e a ampliação do trabalho para que não ocorra a imposição de propostas, mas sim que se desencadeie o processo de produção coletiva de subsídios curriculares.

Além disso, é necessário que os integrantes dos referidos grupos participem de encontros de diferentes graus de abrangência, com o objetivo de trocar experiências e produzir subsídios para que ocorra a socialização do conhecimento matemático entre todos os profissionais da Educação. Para dinamizar esses processos a SED/CREs/Grupo Multidisciplinar estão estudando as possibilidades de viabilizar as condições objetivas necessárias à concretização dessa idéia, via Programa de Capacitação continuada. Isso significa a constante retomada dos pressupostos da concepção histórico-crítica do ensino de Matemática na qual se fundamenta a Proposta Curricular/91.

Neste sentido, reporte-se ao texto da referida Proposta: *... na verdade, há que se transformar o ensino de Matemática em Educação Matemática....* Educação Matemática entendida como uma postura político-ideológica de quem se propõe a ensinar Matemática, o que implica na compreensão de que todos têm o direito de se apropriar do conhecimento matemático sistematizado e de que é dever da Escola a sua socialização. Para educar matematicamente os sujeitos, é necessário buscar elementos teóricos e conceituais nos diversos campos da Ciência, entre eles História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Antropologia, que subsidiarão o trabalho pedagógico.

O educador matemático é o sujeito que tem consciência de que:

> *Não são os conteúdos em si e por si o que importa, mas os conteúdos enquanto veículos de grandes realizações humanas... os conteúdos enquanto veículos de produção de bens culturais (materiais e espirituais) de esperanças e utopias sim... mas também os conteúdos enquanto veículos de produção de dominação, da desigualdade, da ignorância, da miséria e da destruição... da natureza, de homens, de idéias e de crenças.* (MIGUEL, apud ABREU, 1994: 70).

Nesta concepção, a Matemática, sob uma visão histórico-crítica, não pode ser concebida como um saber pronto e acabado, ou um conjunto de técnicas e algoritmos, tal como concebe o ensino tradicional e tecnicista. Pelo contrário, a Matemática deve ser entendida como um conhecimento vivo, dinâmico, produzido historicamente nas diferentes sociedades, sistematizado e organizado com linguagem simbólica própria em algumas culturas, atendendo às necessidades concretas da humanidade.

Sobre isso, FIORENTINI (1995:32), contribui dizendo:

> *Assim como acontece com todo conhecimento a Matemática é também um saber historicamente em construção que vem sendo produzido nas e pelas relações sociais e, como tal, tem seu pensamento e sua linguagem. Ocorre entretanto, que essa linguagem com o passar dos anos foi se tornando formal, precisa e rigorosa, distanciando-se daqueles conteúdos dos quais se originou, ocultando, assim, os processos que levaram a Matemática a tal nível de abstração e formalização.*

Neste contexto, a alfabetização, compreendida como apropriação das diferentes linguagens, contempla em sentido amplo a Alfabetização Matemática, *que consiste em ter desenvolvidas capacidades cognitivas*

próprias que permitem ao sujeito histórico a leitura e a produção de significados, a resolução de problemas de seu cotidiano, a leitura contextualizada de sua realidade social e a apropriação de novos conhecimentos, contribuindo para a realização do desejo humano de transcendência. (ABREU, 1997, mimeo).

Diante disso, iniciar o ensino de um conceito matemático a partir de sua elaboração mais atual, isto é, pelas definições formais, sem levar em consideração o processo de formação do pensamento matemático, significa dificultar para o aluno o acesso a esse saber. Sendo a Matemática uma forma especial de pensamento e de linguagem, a apropriação deste conhecimento pelo aluno se dá por um trabalho gradativo, interativo e reflexivo. Na formação desse pensamento e dessa linguagem o professor tem a função fundamental de ser o mediador entre o conhecimento historicamente produzido e sistematizado e aquele adquirido pelo aluno em situações que não envolvam a atividade na Escola. O conhecimento socialmente relevante para o aluno é aquele que é capaz de desenvolver suas capacidades cognitivas, que permite produzir significados, estabelecer relações, justificar, analisar e criar. Estes são requisitos básicos para a formação da cidadania no sentido de que possibilitam ao Homem: ler, compreender e transformar a realidade em sua dimensão física e social.

A função do professor, enquanto mediador no processo ensino-aprendizagem, comprometido com a construção da cidadania do aluno, consiste em criar, em sala de aula, situações que permitam estabelecer uma postura crítica e reflexiva perante o conhecimento historicamente situado dentro e fora da Matemática. Isto se dá num processo de produção de significados, de trabalhos interativo e de pesquisa. Um outro fator importante para que esta concepção de Matemática seja viabilizada em sala de aula é a necessidade de o professor se apropriar das teorias de aprendizagem, e fundamentalmente aquela teoria que entende a aprendizagem como um processo de interação de sujeitos históricos.

Segundo VYGOTSKY (1989) a interação social é o fator determinante para o sujeito passar do nível de pensamento de pseudoconceito, para a elaboração de conceitos. No contexto escolar, interagindo com os "mais capazes", os alunos inferem as estruturas dos conceitos e os significados dos mesmos. Este é o espaço privilegiado para que se faça a aproximação dos conceitos espontâneos – entendidos como os conceitos derivados das ações empíricas, da prática cotidiana em situações não escolares – com os conceitos científicos, que são sistematizados em situações de aprendizagem no processo educativo.

Assim, de acordo com FIORENTINI, o professor

> *procurará tomar como ponto de partida a prática do aluno, suas experiências acumuladas; sua forma de raciocinar, conceber e resolver determinados problemas. A esse saber popular e empírico trazido pelo aluno – continuidade – o professor contrapõe outras formas de saber e compreender – ruptura – os conhecimentos matemáticos produzidos historicamente* (1994: 68).

Para que o professor exerça efetivamente, em sala de aula, a função de mediador entre o saber matemático informal ou prático que o aluno tem e aquele historicamente produzido e sistematizado é imprescindível que:

- se atualize permanentemente procurando, junto com seus colegas, conhecer e estudar as pesquisas que vêm sendo produzidas em Educação Matemática e as metodologias que vêm se firmando neste campo como, por exemplo, a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, a Resolução de Problemas, Projetos e Teoria dos Jogos, sendo que alguns autores e respectivos trabalhos estão relacionados na bibliografia em anexo;
- tenha uma atitude reflexiva sobre seu trabalho e sua função sócio-política;
- realize inovações em sala de aula e as divulgue e discuta com outros colegas.

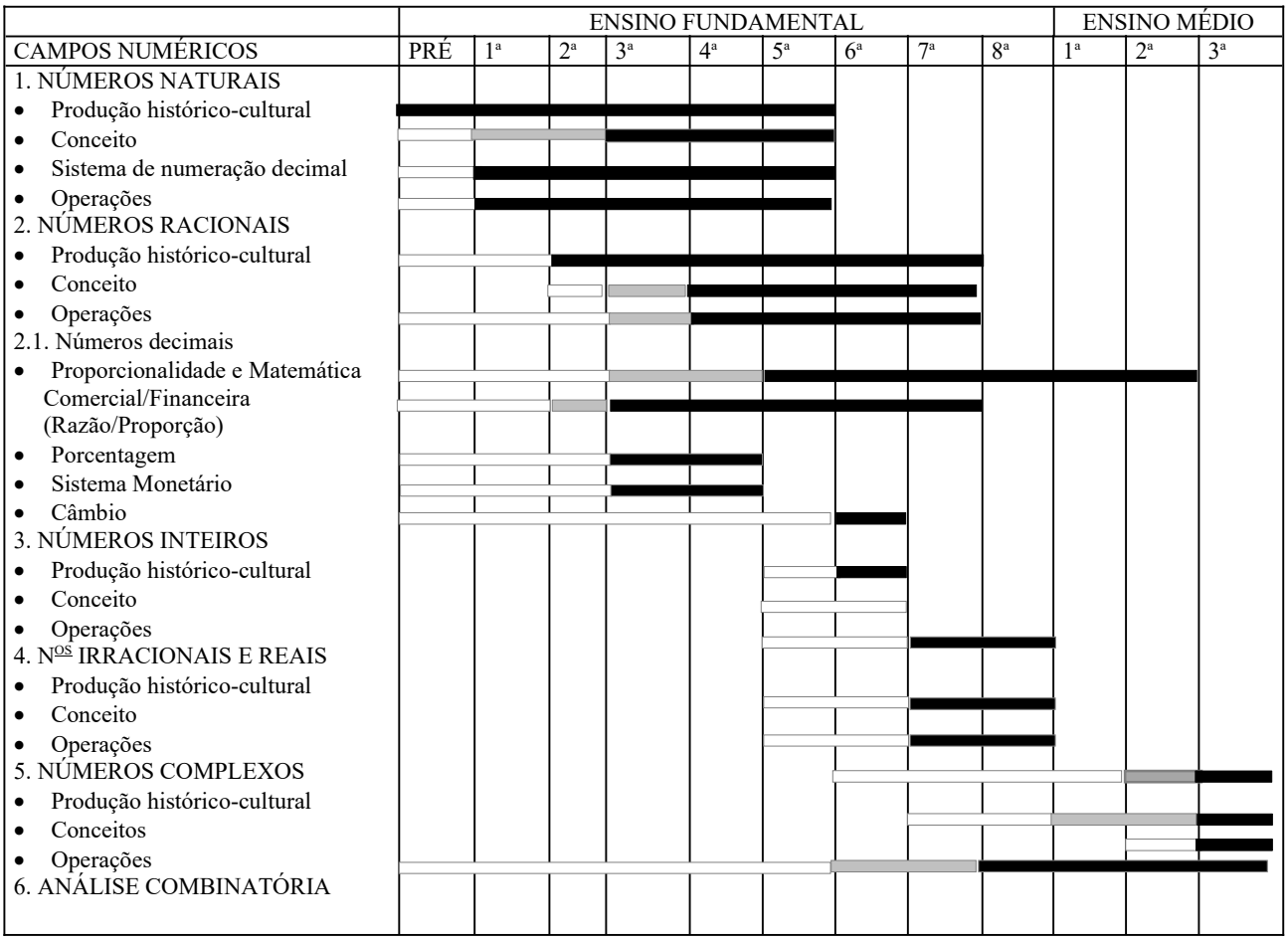
Apresentamos a seguir os conteúdos matemáticos, organizados em quatro campos do conhecimento: Campos Numéricos, Campos Algébricos, Campos Geométricos e Estatística e Probabilidades. Estes temas têm como proposta metodológica a abordagem articulada, sempre que possível, sem considerar a linearidade, utilizada apenas para efeito de organização.

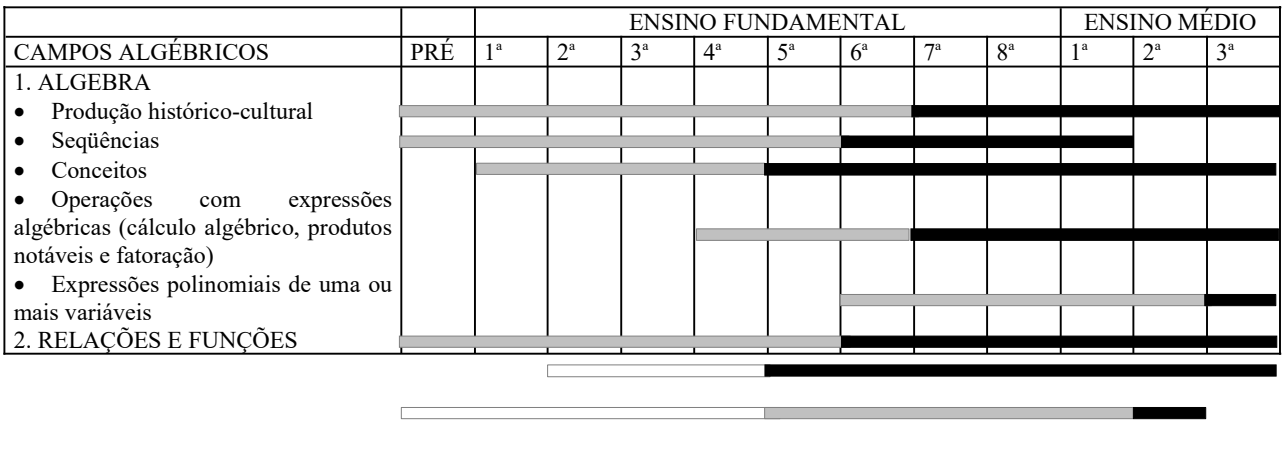
Na leitura e no estudo dos quadros devem ser observados aspectos muito importantes:

A passagem gradativa da cor branca para a cor preta, em cada conteúdo, corresponde a uma também gradativa passagem de um tratamento assistemático para sistemático. Tratar assistematicamente um conteúdo

significa abordá-lo enquanto noção ou significação social, sem preocupação em defini-lo simbólica ou formalmente. Por exemplo, pode-se explorar informalmente o raciocínio combinatório nas séries iniciais, sem que, para isso, seja definido o que é Combinação ou Permutação. Tratar sistematicamente um conteúdo matemático significa dizer que ele será trabalhado conceitualmente, utilizando-se na medida do possível, a linguagem matemática simbólica tal como foi historicamente convencionada e organizada. A gradação da passagem deve ser feita a critério do professor e de acordo com as peculiaridades dos alunos com os quais está trabalhando.

Por outro lado, embora esta proposta esteja sugerindo a sistematização dos conceitos a partir de uma determinada série, isto não impede que ela possa ocorrer antes, sobretudo quando se fizer necessária e existirem as condições favoráveis para isso. Também convém lembrar que a utilização de determinado conteúdo não se esgota nas séries onde é sistematizado, mas que a partir daí possa ser utilizado regularmente na solução de problemas.





3. EQUAÇÕES E INEQUAÇÕES 4. MATRIZES E SISTEMAS LINEARES												

	ENSINO FUNDAMENTAL									ENSINO MÉDIO		
CAMPOS GEOMÉTRICOS	PRÉ	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª
1. GEOMETRIA												
• Produção histórico-cultural												
• Exploração do espaço tridimensional												
• Elementos de Desenho Geométrico												
• Estudo das Representações Geométricas no Plano												
• Geometria Analítica												
2. SISTEMAS DE MEDIDAS												
• Produção histórico-cultural												
• Conceitos e Medidas de: Comprimento, superfície, Volume, capacidade, ângulo, Tempo, massa, peso, velocidade e temperatura												
3. TRIGONOMETRIA												
• Produção histórico-cultural												
• Relações trigonométricas no Triângulo retângulo												
• Funções trigonométricas												

ESTATÍSTICA E		ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO		
PROBABILIDADES	PRÉ	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª
1. ESTATÍSTICA												
• Produção histórico-cultural												
• Noções Básicas												
2. LEITURA, INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE TABELAS E GRÁFICOS												
3. PROBABILIDADES												
4. PARÂMETROS ESTATÍSTICOS (média, mediana, moda e desvio padrão)												

ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS: ALGUMAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS BÁSICAS.

A concepção do conhecimento como uma produção histórico-cultural é um posicionamento a ser adotado na ação pedagógica da escola formal desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

É fundamental, na abordagem dos conteúdos, que se conheça a natureza e os significados sócio-culturais e científicos das idéias matemáticas. Este conhecimento permite ao professor vislumbrar a função social de cada conteúdo matemático, o que é essencial para pensar e produzir a ação pedagógica em sala de aula.

Desta forma, no estudo do Campo Numérico, tradicionalmente entendido por Aritmética, o significado privilegiado pela escola é o de número enquanto quantidade. Entretanto, quando a criança chega à sala de aula já possui uma significação de número que normalmente é diferente da escolar. Ela apresenta significados de ordem sócio-cultural tais como: números de telefone, da casa, de sua idade, de placas de carro, de sinalização de trânsito, entre outros. O professor deve explorar estes e outros significados e gradativamente fazer ponte com outras significações numéricas historicamente produzidas.

Outro aspecto importante diz respeito à prática social envolvendo os Números Naturais. Socialmente, as operações fundamentais são realizadas de diversos modos: cálculo oral, escrito, utilizando máquinas calculadoras e outros instrumentos. Estas práticas devem ser exploradas pelo professor em sala de aula. No cálculo oral pode-se explorar o cálculo estimativo, aproximado e outras estratégias diferentes do algoritmo escolar. Por sua vez, o algoritmo escrito pode ser sistematizado a partir do cálculo oral ou de outras formas que permitam ao aluno compreender o processo de sua própria elaboração e também aquele produzido ao longo da história pelos diferentes grupos sociais. A calculadora como um instrumento tecnológico utilizado socialmente, deve ser explorada didaticamente em sala de aula com vistas a: a) apropriação dos recursos tecnológicos deste tempo, fundamental para a formação do cidadão desta sociedade; b) compreensão do processo realizado pela calculadora e; c) compreensão das várias formas de cálculo.

Este trabalho deve se dar estreitamente articulado ao estudo lógico-histórico dos sistemas de numeração, focalizando sobretudo o sistema decimal, bem como à exploração dos conceitos, e seus respectivos significados sócio-culturais e científicos, de adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação e da logaritmação.

O estudo dos Números Racionais começa com as frações nas séries iniciais do Ensino Fundamental, cujo significado e conceito pode ser explorado a partir da relação parte/todo, da noção de divisão e de atividades com medição, tal como ocorreu historicamente. Nas séries seguintes o conceito é ampliado para Número Racional, envolvendo a noção de razão entre dois inteiros e podendo também ser explorada a noção de proporcionalidade, porcentagem e probabilidade.

Assim como ocorre com os Números Naturais, quando a criança inicia o estudo das frações já tem algumas noções, resultado das interações cotidianas, tais como: metade, metade da metade (um quarto), e sobretudo de números decimais (Sistema Monetário). O professor deve identificar estas noções e, caso os alunos não as tenham, cabe-lhe organizar atividades para que estes se apropriem das mesmas. Isto deve ser explorado pedagogicamente pelo professor e comparado com a construção de conceitos mais elaborados cientificamente.

É importante também explorar as diversas formas de representação dos Números Fracionários – geométrica, concreta e simbólica – envolvendo grandezas discretas e contínuas em sua dimensão linear, plana e espacial.

O conceito de Função, com a exploração da noção de variável, contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem algébrica. O estudo das equações pode ocorrer em relação com o das Funções (Zeros da Função). O que ainda pode se considerar é que o conceito de Função está presente em quase todos os conteúdos matemáticos como Geometria, Trigonometria, Matemática Comercial e Financeira, Estatística e também está na base de outras ciências como a Química, Física, Geografia e nas Artes.

A exploração do conceito de Função, quando trabalhado a partir de tabelas, com valores variando um em função dos outros (relação entre grandezas), pode conduzir automaticamente para o estudo de um outro conceito fundamental – o conceito de Proporcionalidade. Este conceito é fundamental na formação do pensamento matemático e pode ser trabalhado desde as séries iniciais. Também é importante pela sua ampla aplicação social na interpretação de tabelas estatísticas, de gráficos, de mapas, de ampliação e redução de figuras, de plantas de construção, de receitas (médicas, culinárias...) e de outras misturas.

O pensamento proporcional deve ser desenvolvido a partir de situações problemas desafiadoras, sem formalizá-lo, num primeiro momento, através de regras e de nomenclaturas como: antecedentes, conseqüentes, quarta proporcional, meios e extremos.

Quanto ao estudo dos Números Inteiros Relativos, inicia-se explorando os significados social e etimológico de número negativo e da palavra "negativo". A noção de zero relativo (como ponto de referência) em contraposição a noção de zero absoluto (o qual não admite outro valor inferior) fundamenta o conceito de Número Inteiro Relativo.

O professor criará situações que possibilitem ao aluno perceber as limitações dos Números Naturais e a necessidade de ampliação dos conjuntos numéricos. É recomendável que se dê ênfase à gênese do conceito de Número Inteiro Relativo, como o Homem se apropria dele e como ocorreu o processo histórico de sua sistematização. O estudo destes números exige que o aluno articule todos os aspectos (histórico, contextual...) que envolvem seu conceito.

Atenção especial também deve ser dada para a especificidade e características de cada uma das operações. Isto significa a superação da prática vigente em que o ensino destas operações se resume à memorização de regras e sinais.

No estudo dos Números Irracionais, sugere-se como situações de análise: o problema vivido pelos pitagóricos no cálculo da medida da hipotenusa de um triângulo retângulo isósceles; o problema de Hipasus ao traçar as diagonais de um pentágono regular; a relação entre o comprimento e o diâmetro da circunferência. Estas situações de análise possibilitam a compreensão de que existe uma ruptura da concepção de número como quantidade discreta para uma concepção de número como quantidade contínua.

Os Números Reais devem ser entendidos como uma ampliação do Campo Numérico dos Racionais que contribui para resolver matematicamente situações-problema de natureza diversa. No estudo das operações com os Números Reais é fundamental considerá-las nas especificidades dos subconjuntos (N,Z,Q). Por exemplo, a adição de dois Números Naturais envolve um raciocínio operatório próprio resultando um Número Natural que também é um Número Real. Já a adição de um Número Natural com um Número Irracional envolve um outro raciocínio operatório. Esta expressão aditiva tem dois significados: o resultado da operação e uma representação de um Número Real. Entende-se que no estudo destas operações, é preciso ter presente as similaridades com as operações de polinômios, e estabelecer a relação entre estes conteúdos.

No estudo das equações de 2º grau, cuja solução não seja um Número Real, surge a necessidade de ampliação do Campo Numérico dos Reais, momento em que o aluno pode ter uma primeira noção de Números Complexos.

A Análise Combinatória é um conteúdo a ser estudado desde a Educação Infantil – Pré-Escolar, com atividades de agrupamentos e combinações que podem ser representadas por meio de desenhos e colagens.

O desenvolvimento do pensamento algébrico e de sua linguagem exige atividades ricas em significados que permitam ao aluno pensar genericamente, perceber regularidades e explicitar estas regularidades matematicamente, pensar analiticamente e estabelecer relações entre grandezas variáveis. A Álgebra, portanto contribui com uma forma especial de pensamento e de leitura da realidade. Segundo FIORENTINI et alii (1993), o pensamento algébrico pode se desenvolver gradativamente a partir das séries iniciais, antes mesmo de uma linguagem simbólica. Isto acontece quando o aluno:

- estabelece relações/comparações entre expressões numéricas;
- percebe e tenta expressar as estruturas aritméticas de uma situação-problema;
- produz mais de um modelo aritmético para uma mesma situação problema;
- ou, reciprocamente, produz vários significados para uma mesma expressão numérica;
- interpreta uma igualdade como equivalência entre duas grandezas ou entre duas expressões numéricas;
- transforma uma expressão aritmética em outra mais simples;
- desenvolve algum tipo de processo de generalização;
- percebe e tenta expressar regularidades ou invarianças;
- desenvolve/cria uma linguagem mais concisa ou sincopada ao expressar-se matematicamente; etc.

A introdução da linguagem simbólica dar-se-á gradativamente no Ensino Fundamental, sendo ela um instrumento facilitador na simplificação de cálculos, possibilitando as operações com variáveis. No processo de apropriação da linguagem algébrica o registro gráfico exerce um papel fundamental. Daí a necessidade de utilização das diversas formas de representação – diagramas, tabelas, gráficos e expressões matemáticas .

Portanto, o ensino de Álgebra não se reduz ao transformismo algébrico, tradicionalmente entendido como cálculo algébrico. Trabalha-se Álgebra também quando se estudam Equações e Inequações, Relações e Funções; exploram-se os vários significados das letras (como valores numéricos, como incógnitas, como variáveis e como símbolos abstratos); atribuem-se significados geométricos, físicos ou sociais às expressões algébricas; obtêm-se modelos matemáticos representativos de situações problemas da realidade e exploram-se geometricamente os processos do transformismo algébrico (operações com polinômios e fatoração).

Um trabalho crítico com a Álgebra minimiza o desenvolvimento de habilidades técnicas de manipulação de expressões algébricas (como por exemplo Equações Algébricas Biquadradas, Irracionais e Fracionárias) e maximiza o desenvolvimento do pensamento algébrico.

No que diz respeito ao ensino dos Campos Geométricos é preciso primeiro refletir sobre as possíveis características e habilidades que constituem o pensamento geométrico. Algumas destas características e habilidades socialmente relevantes, que podem contribuir para a formação do pensamento do aluno, são:

- estudo ou exploração do espaço físico e das formas;
- orientação, visualização e representação do espaço físico;
- visualização e representação das formas geométricas;
- denominação e reconhecimento das formas, segundo suas características;
- classificação de objetos segundo suas formas;
- estudo das propriedades das figuras e das relações entre elas;
- construção de figuras ou modelos geométricos;
- medição do espaço geométrico uni, bi e tridimensional (conceito e cálculo de perímetro, de área, de volume e capacidade);
- construção e justificação de relações e proposições tendo como base o raciocínio hipotético dedutivo.

Desta forma o ensino crítico dos Campos Geométricos deve dar conta do desenvolvimento das habilidades anteriormente especificadas, a partir da Educação Infantil – Pré-Escola – e das séries iniciais do Ensino Fundamental onde esse trabalho tem uma abordagem mais experimental e exploratória do espaço e das formas presentes no cotidiano do aluno. Gradativamente, passa a ter uma abordagem mais sistemática, momento em que se intensifica o uso do raciocínio hipotético-dedutivo.

Convém salientar que o estudo dos Campos Geométricos não se restringe às formas e ao Sistema de Medidas. É importante explorar também a noção de ângulo, envolvendo movimento giratório, inclinações e diferença de orientações no espaço físico, representação no papel, a partir da qual ocorre um estudo mais sistemático do conceito euclidiano de ângulo. O trabalho sistemático com ângulo e com a semelhança de triângulo pode conduzir ao estudo da Trigonometria.

Feita esta explicitação da relação conteúdo-forma em Matemática é importante ressaltar que a organização dos temas aqui apresentados não obedece obrigatoriamente a uma seqüência a ser adotada na prática pedagógica; é apenas uma forma de apresentação dos conteúdos. Assim, o estudo de um determinado tema deve acontecer de forma contextualizada, tanto no aspecto sócio-histórico de produção do conhecimento, quanto nas relações com os demais conteúdos da Matemática, bem como com as outras áreas do conhecimento.

Uma questão que não se pode deixar de mencionar neste documento diz respeito à informatização cada vez maior dos serviços oferecidos à população. Nisso se inclui a chegada do computador e outros equipamentos tecnológicos nas escolas públicas. Os conteúdos matemáticos podem ser também trabalhados utilizando-se estes recursos – que são uma realidade do nosso tempo – na formação de sujeitos historicamente situados e capazes de se apropriarem e de dominarem os instrumentos trazidos pelo desenvolvimento tecnológico.

É imprescindível ao professor a compreensão de que a utilização dos recursos tecnológicos é irreversível, o que não significa, neste momento histórico, que a máquina o substituirá na sua função de mediador. O acesso à tecnologia está se tornando cada vez mais comum e, portanto, é necessária ao sujeito a apropriação do conhecimento que a informatização disponibiliza. Além disso, a utilização do computador pode contribuir para a produção de novos saberes.

O objetivo desta Proposta é apresentar à sociedade catarinense as orientações pedagógicas básicas para a Educação Matemática em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Por serem ainda gerais essas orientações, este documento não pode ser considerado conclusivo ou definitivo e nem se restringe apenas a uma parcela dos professores de Matemática. Ele, na verdade, representa mais um passo em direção à produção de uma "Proposta Curricular Catarinense para o Ensino da Matemática".

Esse processo, portanto, deve ter continuidade e pressupõe uma história que se espera não tenha fim. Nesse sentido, este documento serve de subsídio e guia orientador para que os professores de Matemática produzam atividades e subsídios didático-pedagógicos para uso em sala de aula. Entretanto, para que a

Proposta Curricular possa ser construída coletivamente, é fundamental, como já foi afirmado no início, que os professores se organizem em grupos regionais. A Secretaria de Educação dará apoio a esses grupos e, sobretudo, promoverá encontros para troca de experiências e socialização dos subsídios produzidos, os quais pretende publicar.

Ao finalizar este documento, convém salientar, uma vez mais, que o mesmo foi produzido pelo Grupo Multidisciplinar de Educação Matemática de Santa Catarina com as contribuições dos professores da Rede Pública Estadual, em particular nos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

Além das contribuições incorporadas ao texto, são elencadas a seguir sugestões para a implementação da Proposta Curricular, encaminhadas pelos professores:

- No Projeto Político-Pedagógico da Escola, incluir o trabalho do professor de Matemática, com o objetivo de ter aliados à consecução do seu trabalho;
- solicitar às agências formadoras o trabalho sistemático com a Proposta Curricular (Instituições de Ensino Superior e cursos de Magistério da Rede Pública e Privada), com acompanhamento das Coordenadorias Regionais de Educação;
- organizar o horário dos docentes na Unidade Escolar de tal forma que seja respeitado (por região) um dia por disciplina, para grupos de estudo;
- formar grupos de estudo com o objetivo de trocar experiências, estudar o histórico de conteúdos específicos e elaborar subsídios metodológicos;
- atualizar-se na bibliografia referente à Proposta Curricular, observando, na Escola, as obras enviadas pela Secretaria;
- utilizar parte do orçamento descentralizado, de cada Escola, para atualizar o acervo da Biblioteca;
- socializar a Proposta com as Secretarias Municipais de Educação;
- criar uma política de pessoal que permita manter os professores habilitados, ACTs, que receberam capacitação, nas Escolas onde estão atuando;
- incentivar a participação da comunidade no Projeto Político-Pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Mª A M. **Idéia relacionadora "CTS": uma aposta no enfraquecimento das relações de poder na educação matemática**. Florianópolis, UFSC, 1994 dissertação de Mestrado.

AZEVEDO, Maria Veronica de. **Matemática através de Jogos: Uma proposta Metodológica**. São Paulo: Atual, 1994.

BARCO, Luiz **Dois mais dois: A aventura de um Matemático no mundo da comunicação**. São Paulo: Thema Editorial, 1993.

BASSANEZI, R.C. **Modelagem como metodologia de Ensino de Matemática**. Boletim de Educação da SEMAC, 1988.

BICUDO, Maria Aparecida (org). **Educação Matemática**. São Paulo: Moraes, 1995.

BIGODE, Antonio Lopes. **Matemática Atual**. São Paulo: Atual Editora, 1994.

BOYER, C.B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgar Blucher, 1974

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

CARVALHO, Dione L. **A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar**. Campinas, SP. Fe. UNICAMP, 1995. Tese de Doutorado.

_____ . **Metodologia do Ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez. 1990 (Coleção Magistério)

CARRAHER, T. et. Alii. **Na vida dez na escola Zero**. São Paulo: Cortez, 1988

_____ . (org.) **Aprender Pensando – contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. Petrópolis: Vozes, 1982.

CENPEC. **Oficinas de Matemática e de leituras e escrita**. São Paulo: Plexus, 1995.

CHRETIEN, Claude. **A Ciência em ação**. Campinas: Papirus, 1994.

DAMÁZIO, Ademir. **A prática docente do professor de matemática: a pedagogia que fundamenta o planejamento e a execução do ensino.** Florianópolis: UFSC, 1991 (dissertação de Mestrado).

DANTE, L. R. **Didática da Resolução de Problemas de matemática**. São Paulo, Àtica, 1989

DAVIS Philip; HERSCH, Reuben. **A experiência Matemática**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, Ed. S/A 1989.

DIENES, Z.P. **Aprendizado Moderno da Matemática**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1974.
_____. **Lógica e Jogos Lógicos.** São Paulo, EPU, 1976
D AMBRÓSIO, Ubiratã. **Etnomatemática.** São Paulo: Ática, 1990
_____. **Educação matemática**. Campinas, SP: Papirus, 1996
_____. **Etnomatemática: um programa**. In: Educação Matemática em Revista. Blumenau/SC, SBEM, 1{1}, 5 – 11, 1993.
DUARTE, N. **O Ensino de Matemática na educação de Adultos**. São Paulo, Cortez 1986.
_____. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da Matemática Elementar**. São Carlos, SP, UFSCAR. Dissertação de Mestrado, 1987.
_____. **A Individualidade para Si**. Campinas (SP): Autores Associados, 1993.
FRAGA, Maria Lúcia. **A Matemática na escola primária: Uma observação do cotidiano**. São Paulo: EPU, 1988
FIORENTINI, Dario. **Tendências temáticas e metodológicas da pesquisa em educação matemática**. In: Anais do I Encontro Paulista de Educação Matemática. Campinas, SBEM, (pp: 186-193), 1989.
_____. **Memória e análise da pesquisa acadêmica em educação matemática no Brasil: o banco de teses do CEMPE/FE – UNICAMP**. In: Ver. Zetetiké. 1 (1): 25-63. Campinas, CEMPEM/FE – UNICAMP, 1993.
_____. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção cientifica em cursos de pós-graduação.** Campinas: FE – UNICAMP. Tese de Doutorado, 1994.
_____. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. In: Ver. Zetetiké. 3(4): 1-37. Campinas, CEMPEM/FE – UNICAMP, 1995.
FONTES, Hélio. **No passado da matemática**. Rio de Janeiro: Fundação Getútio Vargas, 1969.
GARNIER, Catherine. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escolas Russas e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
GARDNER, M. **Divertimentos Matemáticos**. São Paulo: IBRASA, 1967.
GAZETTA, M. (1989). **A Modelagem como estratégia de aprendizagem da Matemática em cursos de aperfeiçoamento de professores.** Rio Claro, SP, UNESP. Dissertação de Mestrado.
GENTILI, Pablo e Silva, Tomaz T. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
GERDES, Paulus. **Etnomatemática: cultura, matemática, educação**. Moçambique: Institito Superior Pedagógico, 1991.
GUELLI, Oscar. **A Invenção dos Números**. São Paulo: Ática, 1992. (Contando a História da Matemática).
_____. **Jogando com a Matemática**. São Paulo, Ática, 1992 (Contando a História da Matemática).
_____. **História de Potências e raízes**. São Paulo: Ática, 1992. (Contando a História de Matemática).
HOZ, Vitor Garcia. **La Ensenanza de Las matemáticas en la educacion intermédia**. Madrid: Ediciones Rialp, S.ª 1994.
IFRAH, G. **Os Números: a história de uma grande invenção**. Rio de Janeir: Globo, 1989.
IMENES, L. M.P (1989). **Um estudo sobre o fracasso do Ensino e da Aprendizagem da Matemática.** Rio Claro: IGCE – UNESP. Dissertação de Mestrado.
_____ . **Geometria das dobraduras**. São Paulo. Scipione, 1992.
_____ . **Geometria dos Mosaicos**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
_____ . **A numeração indo-arábica**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
_____ . **Os números na história da civilização**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
_____ . **Problemas Curiosos**. São Paulo: Scipione, 1992. Vivendo a (Matemática).
_____ . **Brincando com números**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
KNIJNIK, G. **O Saber Popular e o Saber Acadêmico na luta pela** Terra. Educação Matemática em Revista. Blumenau (SC): SBEM, 1 (1), 28-42, 1993.
_____ . **Cultura, Matemática, educação na luta pela Terra**. Porto Alegre: FE-UFRGS, 1995.
LINDQUIST, Mary Montgomery e Shulte, Albert P**. Aprendendo e Ensinando Geometria**. São Paulo: Editora Atual, 1994.
MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**. São Paulo: Cortez, 1995.
_____ . **Matemática e Língua Materna**. São Paulo: Cortez, 1990.
_____ . **Interdisciplinaridade e Matemática**. Pro-posições, vol. 4, nº 1 [10], p. 24-34, 1993.
_____ . **Medindo comprimentos**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
_____ . **Os poliedros de Platão e os dedos da mão.** São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo Matemática).
_____ . **Lógica? É lógico?** São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
_____ . **Polígonos, centopéias e outros bichos.** São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a matemática).
_____ . **Semelhança não é mera coincidência**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
MARTÍ, José. **Ideario Pedagógico**. Imprenta Nacional de Cuba, La Habana, 1961.
MIGUEL, Antonio. **Três Estudos sobre História e Educação Matemática**. Campinas: FE-UNICAMP – Tese de Doutorado, 1993.

NETO, Ernesto Rosa. **Didática da Matemática**. São Paulo, Ática, 1988.
_____ . **Geometria na Amazônia**. São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
_____ . **Saída Pelo Triângulo**. São Paulo: Ática, 1989. (A descoberta da Matemática).
_____ . **Em busca das Coordenadas**. São Paulo: Ática, 1989. (A descoberta da Matemática).
PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org). **Didática da Matemática; reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
PEREIRA, Tania M. et alii. **Matemática nas séries iniciais**. Ijuí: Livraria UNIJUÍ Ed, 1989.
RAMOS, Luzia Faraco. **O segredo dos Números**. São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
_____ . **O que fazer primeiro?** São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
_____ . **Frações sem mistérios.** São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
_____ . **Aventura Decimal.** São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
_____ . **Uma proporção ecológica.** São Paulo: Ática 1991 (A descoberta da Matemática).
_____ . **Uma raiz diferente.** São Paulo: Ática, 1995. (A descoberta da Matemática).
RIBINIKOV, K. **História de las matemáticas**. Moscú: Editorial Mir, 1987.
SANTOS, Vania M. P. e REZENDE, Iovana Fereira. **Números Línguagem Universal**. Instituto de Matemática – UFRJ. Projeto Fundão.
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACÃO (Santa Catarina). **Proposta Curricular: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e educação de adultos**. Florianópolis: IOESC, 1991.
VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
_____ . **A Formação Social da Mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

REVISTAS E BOLETINS

TEMAS E DEBATES, Blumenau: SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática).
A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM REVISTA. Blumenau: SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática).
BOLEMA – Boletim de Educação Matemática, Rio Claro: UNESP.
ZETETIKÉ – Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, CEMPEM.

GRUPO MULTIDISCIPLINAR/96

ADAUTO ALVES ROLIN – IEE
ANEMARI R.L.V. LOPES – 10ª CRE
BERTA MARIA SIMÃO CANI – 4ª CRE
EVANIR CECÍLIA SENS DOS SANTOS – 2ª CRE
GILVAN LUIZ MACHADO COSTA – 2ª CRE
JUÇARA TEREZINHA CABRAL – SED/DIEF
MARCOS FLÁVIO DA CUNHA – 6ª CRE
MARIA AUXILIADORA MARONEZE DE ABREU – SED/DIEF
MARIA JOAQUINA P. MENGARDA – 8ª CRE
MARLENE DE OLIVEIRA – SED/DIEM
MAURÍCIO DA SILVA – 2ª CRE

GRUPO MULTIDISCIPLINAR/97

ADALBERTO MATIAS BEPPLER – 22ª CRE
BERTA MARIA SIMÃO CANI – 4ª CRE
ELOIR FÁTIMA MONDARDO CARDOSO – 3ª CRE
EVANIR CECÍLIA SENS DOS SANTOS – 2ª CRE
HENRIQUE BREUCKMANN – 4ª CRE
LÉA REGINA CARDOSO GIL – IEE
JUÇARA TEREZINHA CABRAL – SED/DIEF
MARCOS FLÁVIO DA CUNHA – 6ª CRE
MARIA AUXILIADORA MARONEZE DE ABREU – SED/DIEF
MARIA EDITH PEREIRA – SED/GETED
MARIA IEDA MONTEIRO – 20ª CRE
MARIA JOAQUINA P. MENGARDA – 8ª CRE
MARLENE DE OLIVEIRA – SED/DIEM
MAURÍCIO DA SILVA – 2ª CRE

COORDENADORA
MARIA AUXILIADORA MARONEZE DE ABREU – SED/DIEF

CONSULTORIA
ADEMIR DAMAZIO – UNESC – CRICIÚMA
DARIO FIORENTINI – UNICAMP – CAMPINAS

CIÊNCIAS

INTRODUÇÃO

A nova versão da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, no que se relaciona ao ensino das ciências, procura colaborar diretamente com o trabalho do professor, na orientação e no apoio de sua prática, de forma coerente com a idéia de educação, na qual o aluno toma parte ativamente, do desenvolvimento do conhecimento, constituindo-se um processo coletivo, em que a própria escola se relaciona com a comunidade e com seu entorno social, de uma forma dinâmica e participativa.

Esta proposta procura também responder às novas condições do mundo contemporâneo, em que processos globais desafiam cada sociedade dos diferentes países, na sobrevivência econômica e cultural. Neste aspecto, procura mostrar a ciência como instrumento essencial à construção da cidadania e não como prerrogativa de elites ou de especialistas. Tal posicionamento não se deve unicamente a uma convicção democrática, mas também à percepção do lugar da ciência na cultura de nosso tempo.

Em função desses pressupostos, as ciências são apresentadas como construção histórico-cultural e não como expressão objetiva da natureza: o educando, por sua vez, é tomado como participante da produção do conhecimento, do qual se apropria, e não como receptor de um saber que lhe possa ser meramente transmitido. Isto não significa pensar o aluno como investigador autônomo, e sim, participante de um processo coletivo de questionamento, aprendizagem e desenvolvimento.

A CIÊNCIA, CONSTRUÇÃO HUMANA

As ciências naturais não são apenas um produto da natureza, mas também uma elaboração humana, com história, portanto, parte da cultura em contínua elaboração. O conhecimento científico expressa a percepção humana das regularidades naturais, sendo assim instrumento e, ao mesmo tempo, resultado da capacidade humana de transformar o meio natural. Por isso, as ciências não são independentes das técnicas, das quais dependem e para as quais contribuem o caráter histórico, expressado nas diferentes áreas científicas revela o trabalho de mediação entre homem e natureza, resultando nos conhecimentos que constituem nossa cultura.

Tanto quanto o conhecimento tecnológico, o conhecimento científico se transforma muito rapidamente, ambos contribuindo e dela resultando para – a cada vez cada vez mais rápida transformação das formas de produção e organização social. Em função disso, é enorme e dinâmica a massa de informação científico-tecnológica de nosso tempo, assim como são inúmeras as questões abertas da ciência contemporânea.

AS VÁRIAS DIMENSÕES DO APRENDIZADO

A quantidade e a contínua transformação do saber científico por si só, inviabilizam a idéia de que alguém possa assimilar ou transmitir todo o conhecimento, mesmo que seja de uma única área ou especialidade. Por outro lado, o próprio caráter do conhecimento científico contraria a idéia de mera assimilação e transmissão, no processo de ensino e aprendizagem.

É importante selecionar, para cada etapa da educação, um conjunto de elementos científicos, como tema da aprendizagem, sendo preciso entender que o conhecimento científico, tanto quanto outros conhecimentos, não se resume a fatos e conceitos, mas inclui necessariamente técnicas e procedimentos, socialmente construídos.

Deve estar claro, portanto, que não se aprende ciências pela simples memorização de idéias, só pela leitura ou só pelo discurso. Seu aprendizado exige vivência e atividade, não só ou necessariamente do tipo experimental quantitativa, mas certamente de caráter ativo, de forma a permitir a efetiva incorporação dos

procedimentos e valores associados à prática científica.

Estando hoje grande parte dos resultados das ciências já presentes nas técnicas e nos procedimentos próprios aos equipamentos de nosso uso cotidiano, torna-se, a um só tempo, necessário e possível vivenciar de forma investigativa esses elementos. Só para apontar dois exemplos "domésticos", ao desmontar uma simples garrafa térmica, observando seu princípio construtivo, ou ao operar um controle remoto, verificando quais materiais podem blindar seu efeito, torna-se imediata a experimentação, pelo menos qualitativa, das várias formas de condução térmica e da natureza das ondas emitidas. Vê-se, assim, que são múltiplas as dimensões do aprendizado das Ciências e, mesmo na escola elementar, isto é muito mais que guardar fatos dados ou conceitos.

VIDA CONTEMPORÂNEA, CONHECIMENTO E CIDADANIA

A compreensão do que e como ensinar tem mudado com o tempo, não só, mas até particularmente, no que se refere as ciências. No Brasil, por razões próprias ou sob influência de tendências internacionais, o que se tem recomendado relativamente a este ensino, tem passado por diferentes fases.

Ora se concebeu o ensino de ciências como algo simplesmente livresco, baseado na memorização de informações, ora como algo unicamente centrado nas práticas laboratoriais, como se a ciência decorresse da experiência. Houve época em que se pensava conhecer as ciências só interessaria a uma elite culta, em outro momento se pretendeu preparar cada cada estudante como se este fosse tornar-se um cientista. Hoje, vai se estabelecendo uma consciência cada vez mais clara de que um aprendizado básico da ciência e da tecnologia é essencial à construção da própria cidadania.

Estão se reduzindo drasticamente, a cada ano, os postos de trabalho para pessoas que não tenham uma cultura mínima, além do domínio da escrita e dos cálculos elementares. Esta cultura, certamente inclui uma compreensão de conceitos científico-tecnológicos, assim como algum domínio de procedimentos associados a estes conceitos, que as capacitem a operar sistemas, conceber práticas, oferecer serviços e produzir novas informações.

Mesmo como simples usuário direto e indireto das tecnologias, associadas à informação, à comunicação, à medicina, aos transportes, à cultura, à educação ou ao simples entretenimento, cada indivíduo só consegue superar a postura de consumidor passivo, acrítico, a partir do conhecimento, pelo menos, dos princípios operativos dos sistemas com que lida e de cuja existência depende. Superar tal condição passiva é essencial à plena cidadania.

O aprendizado das ciências é de particular importância, para o desenvolvimento da cidadania, razão pela qual, quanto mais pobre material ou culturalmente for o meio social e a família de uma criança, não lhe dando portanto a oportunidade de contato com os equipamentos mais elementares da tecnologia contemporânea, tanto maior é a responsabilidade da escola em constituir-se como um ambiente científico-tecnológico diversificado, dando ao aluno acesso e condições de compreensão ativa dos principais equipamentos de uso socialmente difundidos. Não se trata, é claro, de induzir ao consumo, o que seria até supérfluo dada a simplicidade de manuseio de grande parte dos equipamentos de uso geral, mas sim, de emancipar para uma participação efetiva, o que significa mais do que domínio das técnicas, uma compreensão de seus princípios. As ciências são um caminho coerente, também para isto.

A postura ativa, relativamente ao conhecimento técnico-científico, não é algo que se possa imaginar surgindo espontaneamente no aluno, nem sequer sendo induzido simplesmente pela atitude do professor. É essencial que a própria escola estabeleça uma relação de dinâmica interativa com a comunidade de que é parte, lidando as questões locais e regionais, com seu diagnóstico e com orientações que possam estar a seu alcance. Certamente o conhecimento científico é um dos componentes desta relação, ao lado de outros conhecimentos e elementos de cultura.

O QUÊ E O COMO, DO ENSINO ESCOLAR DAS CIÊNCIAS

Assim contextualizada, a primeira questão que interessaria responder é: que sentido faz tentar ensinar ciências e a partir de que elementos, na educação básica de uma sociedade economicamente

periférica, nestes tempos de globalização, de enorme acúmulo e dinâmica do saber científico-tecnológico? Até porque, não há qualquer sociedade ou comunidade globalizada que não seja atingida direta ou indiretamente, incluindo aqui a exclusão, pelos resultados do sistema contemporâneo de ciência e tecnologia, que interfere na produção, nos serviços e nos costumes, em suma, em toda a cultura humana.

Fica clara a necessidade da aprendizagem das ciências, e fica também nítida a oportunidade de se estabelecer seu ensino a partir da vida de cada aluno e professor, assim como da comunidade no entorno escolar, onde a presença das ciências e das técnicas permite estabelecer um diálogo e uma problematização, que serão o ponto de partida para o desenvolvimento dos muitos níveis do saber, mesmo os mais abstratos.

Pergunta-se: como considerar os conhecimentos e visões que os alunos têm previamente, a seu ingresso na escola, e como lhes dar condições de construir nova visão de mundo, a partir dos conhecimentos científicos a que serão expostos? Efetivamente, o aluno não aprende na escola seus primeiros modelos interpretativos, pois ele já terá elaborado idéias a cerca de sua realidade, do mundo natural, que constituem seu saber próprio, as quais integram seus valores e suas atitudes, prévios a qualquer escolarização.

O conhecimento científico, por isso mesmo, só poderá ser efetivamente apropriado pelo aluno, se corresponder a uma elaboração de valores, de novas atitudes, e não só de aquisição de informações. É preciso pensar, para cada nível de ensino, as maneiras de se garantir esta construção de múltiplos componentes.

CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO – O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, desde que nasce, interage de diversas maneiras no ambiente físico e, por isso mesmo, está aprendendo continuamente. Nesse sentido, deve ser vista como parte de um todo que a modifica e que é modificado por ela.

O ensino que se pretende implementar na educação infantil, visará sempre o desenvolvimento social, entretanto, deverá traduzir também, além dos primeiros contatos com as ciências, o aspecto fundamental, neste caso, das opções político-pedagógicas. O Ensino de Ciências, nesta perspectiva, deve promover os caminhos iniciais para a apropriação futura do conhecimento científico, como forma de interpretar o próprio homem, o mundo em que vive com os seres que nele habitam, as condições econômicas e sociais, enfim, as relações todas, em sua realidade material, preparando a criança para a vida com seus desafios e transformações. Isso recomenda, um ensino fundamentado num diálogo constante, com os objetos do conhecimento, por uma metodologia problematizadora, transformando a sala de aula em um palco de contínuas indagações, buscas e superações.

Tornar-se sujeito do conhecimento científico, é apreender os conceitos, os procedimentos, os princípios básicos concernentes às ciências, capacitando-se para compreender e agir sobre a realidade do mundo material. Neste aspecto, as atividades pedagógicas devem ser concebidas para intermediar essa relação entre o educando e o seu meio.

No período da educação infantil, no processo de mediação, terá prioridade a atividade lúdica (jogos e brinquedo) pois esta favorece a socialização de várias maneiras:

- as habilidades, os papéis e valores necessários à participação da criança na vida social, são por ela internalizados durante as brincadeiras em que ela imita alguns dos comportamentos adultos, apreendendo `regras' de seu grupo social;
- o brinquedo pode levar a criança a estabelecer relações de comparação. Por exemplo, quando ela se compara a outras, observa que seu tamanho é maior ou menor, que tem cabelos curtos e compridos, os olhos claros ou escuros...
- outras situações permitem o desenvolvimento moral, a exemplo de quando a criança, por si mesma, procura ajudar um companheiro. As regras nos jogos, à medida em que são internalizadas, contribuem para o desenvolvimento de sua auto-determinação, através do auto-controle que começa a adquirir;
- a brincadeira enquanto eixo organizador do trabalho pedagógico, também poderá originar situações imaginárias, permitindo à criança de atuar a partir de representações mentais. Pelo fato

desta estar em contato com objetos próprios do mundo do adulto, o brinquedo passa a ser um desafio dela, que se esforça em conhecer e agir nesse mundo.

As atividades pedagógicas a serem desenvolvidas através dos jogos e brincadeiras, deverão incluir: observação, problematização, elaboração de hipóteses, experimentação, elaboração de tabelas e gráficos, análise, síntese, comparação, classificação, seriação, registro, comunicação, descrição e nomenclatura do mundo mediato e sensorialmente percebido.

A observação científica, movida pela intenção de compreender, busca objetividade e deve ser feita sistematicamente. Na aprendizagem, a prática da observação revela o educando como agente de seu aprendizado.

Temas tais como: água, ar, rochas, terra, luz, fogo, Sol, Lua, nuvens, vento, chuva, ferramentas, peças, utensílios e aparelhos, processos, elementos naturais e tecnológicos, enfim, descritos e classificados de acordo com as propriedades físicas, químicas e biológicas ostensivas, devem constituir mais do que um "universo de discurso" para o professor mas, especialmente, ser objeto de contínua apropriação pelo aluno.

Um exemplo de como promover esta apropriação, é desafiar os alunos a colecionar flores, sementes, ossos, parafusos, tampas, vidrinhos e tantos outros objetos de manuseio diário ou da sucata doméstica e urbana, por sua função, formato, tamanho, cor, material, textura, cheiro, utilidade, origem, entre outras qualidades. O esforço de etiquetar os itens das coleções, separando-os em categorias e sub-categorias, pode reforçar os sentidos da escrita, assim como a contagem e o agrupamento em conjunto classificatórios pode colaborar a alfabetização em geral e a alfabetização matemática, em particular.

Exemplificando: ao trabalhar a classificação de flores, o professor apresentará uma situação problematizadora envolvendo diversos elementos do meio: dentre eles, vários tipos de flores que os alunos deverão separar em grupos e sub-grupos, segundo critérios por eles estabelecidos.

A partir dessa situação, o professor poderá lançar vários questionamentos: o que torna a flor diferente de um parafuso? Qual a diferença entre um cachorro e uma flor? O que há de comum entre uma flor e um cachorro? Todas as flores são iguais? Todas as flores têm perfume? Todas as flores têm cor? Existem flores aquáticas? A grama de jardim apresenta flores? Para que servem as flores? Que animais visitam as flores de um jardim? Todas as flores tem o mesmo tamanho? Todas as flores são macias?

Aqui destacaremos um dos problemas apresentados: Todas as flores são iguais?

O professor poderá oportunizar às crianças o contato direto com diferentes tipos de flores (visita a uma floricultura, passeio a um jardim público, flores trazidas pelos alunos, flores encontradas na escola...), de modo que, através da observação detalhada das peças florais e, com o auxílio de uma lupa, as mesmas representem as diferenças e semelhanças encontradas, em forma de desenho, relato oral, recorte e colagem... Os educandos escolherão uma flor ou flores, de sua preferência, herborizando-a no seu todo e, em suas partes. O material assim obtido poderá ser colado em folha de papel sulfite, para a montagem de um álbum seriado, colagem em cartaz, montagem de painel, confecção de cartões e, aproveitando-se o trabalho com as flores, poderão produzir, entre outros materiais, tinta e cola.

Informações básicas:

1) Lupa: No caso de o professor não dispor de lupa, poderá obtê-la a partir de uma lâmpada comum (queimada), sem o filamento interno, que deverá ser retirado com o auxílio de um instrumento pontiagudo e um alicate. Após, este procedimento,a lâmpada deverá ser enchida com água e seu orifício fechado com uma rolha de cortiça, durepox e tampa de refrigerante descartável (2 *l*). Óculos velhos também podem ser utilizados como lupa. Chamamos a atenção para os cuidados a serem tomados com o manuseio de lupas ,uma vez que são materiais quebráveis, podendo provocar acidentes em sala de aula.

2) Herborização: Coloca-se, entre folhas de jornal, uma flor inteira ou peças florais, tomando o cuidado para que não fiquem dobradas ou amassadas. Este material, posteriormente, deverá ser colocado em uma prensa (colocar um objeto pesado em cima) e guardado em lugar seco, durante mais ou menos quinze dias, dependendo da flor utilizada; sua utilização se dará quando o material estiver bem seco

3) Produção de tinta (a partir de pigmentos extraídos das diversas partes do vegetal):

Material: flores de diversas cores, folhas de vários tons, álcool, copo de vidro, soquete, peneira fina.

Procedimento: Picar as pétalas ou folhas da cor desejada e, colocá-las no copo, com um pouco de álcool, o suficiente para cobrir o material picado. Com o auxílio do soquete, amassá-las bem, até obter uma solução colorida (a intensidade da coloração, será proporcional à quantidade da parte da planta utilizada). Coar a solução com o auxílio de uma peneira fina. A solução obtida, poderá ser utilizada como tinta ou poderá ser adicionada à goma arábica ou a qualquer outro tipo de cola, obtendo-se, assim, cola colorida.

Salienta-se, no entanto, que, através dessa atividade (e outras mais, que deverão ser operacionalizadas pelo professor) várias operações básicas estão sendo envolvidas e desenvolvidas, tais como: classificação (tamanho da flor, cor da flor, perfume, forma, textura...), seriação (maior ou menor, grande ou pequena, mais ou menos perfumada...), elaboração de tabelas e gráficos (número de flores azuis, vermelhas, amarelas; número de flores de acordo com a preferência dos alunos, tipos de flores estudadas...), estabelecimento de relações, síntese, análise, conclusão, registro, etc.

O que vale para flores, também serve para parafusos ou outros objetos, porque, ao discutir essas questões, orienta-se também para os elementos de interesse tecnológico, não devendo restringir esta área do conhecimento apenas aos exemplos encontrados na natureza .

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A CRIANÇA E A COMPREENSÃO DE SEU LUGAR NO MUNDO

A criança como um ser biológico, social e histórico: interação com o meio físico e social

Compreensão do corpo biológico como fenômeno complexo em desenvolvimento no tempo e no espaço, e seu registro social:

. identificação social do corpo: a criança com um ser que tem uma história de vida própria, à medida em que se relaciona com outros seres da natureza e do meio social;

. a criança e a saída de si mesma para identificação e convivência com outros;

. a criança e sua localização espaço temporal: compreensão de representações espaço-temporais, e sua relação recíproca para a situação da criança no meio físico e social.

O meio físico social em que a criança vive (interações neste meio):

. as coisas e fenômenos que povoam o meio físico-social da criança: materialidade que a criança constata, e suas manifestações no cotidiano;

. coisas que se podem ver, tocar, sentir o gosto, cheirar, medir, pegar...

. desenvolvimento das quantidades materiais (construções das noções de conservação, massa, peso, volume físico;

. características dos objetos (pesados, leves, grossos, finos, compridos, densos....);

. ações realizadas nos objetos e transformações provocadas (cozimento, derretimento da vela, fervura da água, mastigação dos alimentos, derretimento do gelo...)

. fenômenos que ocorrem na natureza (chuva, vento, nuvens, trovoadas, existência do ar e da água...)

A criança em relação constante com o ambiente sócio-cultural (atuação no meio social e relações estabelecidas):

. família da criança (número de pessoas da família, idade das pessoas, graus de escolaridade, poder aquisitivo, ocupação das pessoas, papel que a criança desempenha quanto à produção, condições de saneamento básico, descendência, procedência...);

. experiências profissionais das pessoas da família;

. organização da comunidade em que a criança vive (comunidade grande/pequena, escola, igreja, posto de saúde, situação das ruas, da rede de esgoto, qualidade da água consumida, fonte de eletricidade, presença de fábricas, tipos de lazer, presença de associações comunitárias, tipos de comércio, segurança local, etc.;

. história da comunidade (fotos, memória viva da família e/ou parentes e vizinhos);
. condições de emprego na comunidade;
. a qualidade de vida na comunidade;
. papel da escola no meio comunitário;
. espaços de lazer na comunidade;
. outras cidades conhecidas pela criança;
. lideranças comunitárias.

As crianças e suas interações com outros seres

. condições oferecidas pelo físico e social para a atuação da criança:

- recursos naturais existentes na comunidade (plantas, animais, rios, mares, lagos, sangas, florestas, restingas, dunas, mangues, praias, solo, ar, minerais...);
- qualidade do ar respirado, da água consumida, do solo habitável, do alimento consumido, dos rios, mares e praias, matas adjacentes...;
- alterações na qualidade dos recursos ambientais da comunidade;
- evidências de ocorrência na comunidade de: queimadas, erosões, poluição do ar, água e solo, caça e pesca indiscriminada, remoção de pedras e dunas, interferência na vida dos mangues...

. a criança e a interação com os seres vivos que a cercam (questões que podem ser trabalhadas):

- seres vivos que a criança conhece;
- importância das plantas;
- plantas da convivência da criança: tipos de folhas, flores, frutos, galhos e raízes;
- tipo de solo das plantas e lugar onde se encontram;
- alimentação das plantas;
- seres que se alimentam de plantas;
- plantas encontradas em casa;
- plantas altas e baixas; tipos de folhas nelas encontradas; animais que as habitam e relações nelas desenvolvidas;
- reprodução das plantas;
- mudanças no ambiente das plantas e causas detectadas; contextualização do ambiente anterior;
- plantas utilizadas na família e sua destinação;
- cuidado com as plantas (casa, escola, comunidade...); tratamento dispensado às plantas arrancadas ou cortadas;
- plantas tóxicas;
- causas das queimadas e derrubada das árvores; responsabilidades nestas ações;
- formas de preservação das matas da comunidade;
- animais conhecidos e da convivência da criança;
- importância dos animais;
- animais e suas semelhanças; características comuns;
- alimentação dos animais mais conhecidos;
- locomoção dos animais;
- características presentes nos animais;
- animais empregados no trabalho do homem;
- cuidado do homem com os animais;
- condições de emprego de animais em épocas anteriores e atuais;
- formas de aquisição dos animais pelo homem para sua: alimentação; transporte, comércio...;
- Proprietários de animais na comunidade; emprego destes animais;
- Extinção de animais; razões de diminuição de animais na comunidade; problemas resultantes; formas de preservação dos animais, na comunidade;
- animais caçados e abatidos na comunidade; destino desses animais;
- relacionamento equilibrado do homem com os animais;
- contextualização da evolução de plantas e animais;
- evolução do homem: características fundamentais de seu desenvolvimento;

- relações do homem com outros seres, para manter sua sobrevivência; condições de uma relação homem-natureza mais saudável e racional;
- relacionamento na família; contextualização deste relacionamento familiar;

Obs.: Os mesmos tópicos, acima, são válidos para outras formas de vida: fungos, bactérias, protozoários e vírus.

ENSINO DE CIÊNCIAS – A ABRANGÊNCIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (1.ª a 8.ª série)

O processo de aprendizagem infantil inicia-se muito antes da educação formal. O aluno, quando chega na escola, traz consigo um conjunto de saberes originados de suas práticas sociais cotidianas (*senso comum*) produzindo, assim, um modelo explicativo para os fenômenos naturais. Entretanto, ele geralmente não consegue dar conta do real desses fenômenos, que procura representar com sua construção espontânea.

Na séries iniciais, são várias as possibilidades de se trabalhar o ensino de Ciências com as crianças, considerando que elas estão 'descobrindo' (elaboração/reelaboração) o mundo que as cerca através da curiosidade, do interesse, da imaginação e da espontaneidade.

Esta característica do pensamento infantil permite à criança realizar comparações entre fenômenos, elementos e objetos, e estabelecer seqüências de fatos, mediante a identificação de causas e conseqüências: observando, descrevendo, narrando, desenhando, perguntando, elaborando listas, tabelas, gráficos e pequenos textos, como forma de organizar informações sobre os temas trabalhados. As atividades práticas de observação e experimentação podem ser sistematizadas em relatórios (material utilizado, procedimento, observação e conclusão), e as ilustrações que a criança faz, desenhando, assumem um caráter formativo fundamental.

Neste processo, ao alunos ampliam o seu referencial de conteúdo científicos, e operam com maior número de informações e generalizações abrangentes, buscando-as, autonomamente, em livros, revistas, entrevistas, CD-Rooms, Tv, jornais, entre outros recursos. Isto porque a construção do conhecimento é contínua e dinâmica, sendo causa e produto da evolução do indivíduo enquanto espécie humana e sujeito de ações, por sua interação com o meio em que vive.

O ensino de ciências, se constitui um processo de alfabetização científica e tecnológica que permitirá ao aluno, cada vez mais, estabelecer conexões com os fenômenos naturais, sócio-culturais e, em conseqüência, realizar uma leitura e uma interpretação mais elaborada da natureza e, da sociedade.

Sabemos que o ensino significativo aproxima, tanto quanto possível, os elementos da realidade científica não tanto pelos conteúdos e objetos propriamente ditos, mas, pelos métodos utilizados na investigação de problemas e desafios propostos, em aula. Não existem objetos científicos, em si, mas métodos científicos de abordagens, que são maneiras viáveis e socialmente reconhecidas como legítimas, do ponto de vista da ciência, para investigar a realidade, apreendendo o caráter mediador da atividade entre o sujeito e o mundo, no processo concreto do devir (transformação, sempre em perspectiva) desse sujeito e do mundo que ele descreve.

Ao investigar fenômenos naturais, as crianças normalmente realizam atividades, que envolvem habilidades científicas que são importantes no desenvolvimento conceitual:

. elaborar previsões (antecipar o que se pensa que deva ocorrer em uma situação determinada, com base em idéias e experiência prévias;

. elaborar hipóteses (sugerir explicações para o que se acha que deve ocorrer ou sobre o quê, de fato, ocorreu);

. planejar e executar experimentação de forma a testar previsões;

. realizar observações (aprender a observar e tomar registros);

. interpretar observações (procurar estabelecer relações com outras observações e, com hipóteses conhecidas);

. comunicar idéias aos colegas (procurar estabelecer verdadeira comunicação, a qual implica em fazer-se entender e entender o outro).

Outro elemento determinante na construção de uma nova prática, é a problematização do saber enquanto abordagem metodológica, que tem como perspectiva tornar compreensíveis as realidades: material, científica, tecnológica, econômica e social.

Explicita-se, assim, o contraste com a atual prática cotidiana das salas de aula, influenciada fortemente pelos livros didáticos e suas recomendações pedagógicas, explícitas ou implícitas. Os livros tiveram, e ainda têm, em grande medida, a capacidade de convencer o professor de que o trabalho dele se resume em apresentar o conteúdo impresso aos alunos, apenas para memorizá-lo. Deve-se ressaltar que o compromisso político do educador se evidencia, numa prática pedagógica que supere esta situação.

As recomendações dos livros didáticos trazem, via de regra, grande comodidade para o professor que pode, inclusive, dedicar seu tempo a outras atividades, enquanto seus alunos copiam trechos ou respondem a questionários, que trazem na transcrição da pergunta o maior desafio cognitivo a enfrentar. Mais uma vez ressalta-se o compromisso político do educador nesse processo, pois a ele caberá render-se ou não a essa possibilidade; uma vez que a conseqüência previsível dessa opção é o empobrecimento intelectual e vivencial do aluno, é importante a atitude reflexiva do professor e sua postura neste momento.

Procurar textos didáticos que promovam o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS)[17] dos alunos, realizando pequenos projetos de investigação na própria área das escola ou então pesquisas junto à comunidade na qual ela está inserida, são atitudes que contribuem com o trabalho pedagógico do educador. Neste sentido busca-se romper o círculo vicioso da ignorância em nosso país, proporcionando oportunidades de crescimento intelectual e emocional a quem mais precisa: os meninos e meninas da classe trabalhadora, historicamente alijados da educação básica. Torna-se necessária, desta maneira a apropriação de conteúdos da cultura geral e ciências, sem os quais essas crianças ficarão cada vez mais, distantes do conhecimento técnico e tecnológico e, da possibilidade de serem profissionais competentes e autônomos – cidadãos no verdadeiro sentido da palavra.

Exemplificando: faz-se referência a aplicação de uma diagnóstico perceptível que o aluno pode realizar:

. observar o ambiente físico e escolar, procurando perceber onde se localizam os pontos inadequados para o depósito do lixo produzido pela escola;

. estabelecer o diagnóstico a partir do momento em que a discussão se inicia, com referência a essa problemática ambiental, de forma a encontrar soluções alternativas para a resolução da questão, concluindo que:

1 – a poluição ambiental decorre do fato de não se ter consciência que, ao jogar lixo no chão o ambiente está sendo poluído, e de que todo processo educativo ambiental inicia-se muito cedo. Corrigindo essa atitude, é possível mudar também o comportamento daqueles que constituem a comunidade escolar;

2 – a proposição de alternativas para separação do lixo na escola e destinação adequada desse, no espaço escolar, envolve o cumprimento de um direito e de um dever, garantidos na Constituição e demais legislações decorrentes desta. Além disto envolve a consciência ambiental, formada no indivíduo através da educação, desde a infância e que perdura pelo resto de sua vida.

3 – a aplicação desta discussão deve ultrapassar o espaço escolar, de forma a atingir a comunidade no âmbito social. Este princípio encontra-se estabelecido no modelo de desenvolvimento sustentável, o qual trata da sustentabilidade social, significando não só a resolução dos problemas macrossociais ambientais, mas a reflexão e a mudança de visão em relação aos mesmos.

Em síntese, traduzir a "ciência do cientista" em "saber escolar", envolvendo neste processo a legitimidade da ciência de laboratório, sofisticada e complexa, e a relação professor-aluno, aluno-aluno, é tarefa fundamental da ação pedagógica, mediante o ensino da ciência. A forma de fazer esta tradução, é um grande empreendimento para os educadores, os quais deverão empenhar-se para evitar a reprodução, a repetição e o marasmo na forma de abordar os conteúdos, ou de assumir práticas que anulem as perspectivas de introdução do novo, produzido em cada área científica e no exercício da atividade escolar.

Os temas abordados no ensino de ciências, para terem pleno êxito, devem ser explorados em sua dinamicidade, de modo que, professores e alunos compreendam a origem, o desenvolvimento e as

[17] – As funções psicológicas superiores são aquelas que segundo VYGOSTKY (1989) caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional.

transformações dos fenômenos e processos que as ciências pesquisaram ao longo do tempo. Aprender a fazer relações e conexões entre os mesmos, é procedimento necessário para que ocorra a apropriação do conhecimento científico.

A maneira de tratar o conteúdo é fundamental no ensino e a postura do professor, com relação a esse tratamento, determinará a sua efetividade na prática pedagógica. Para isso, pretende-se orientar o ensino de ciências para que o aluno torne-se agente de sua aprendizagem, através do "pensar e do fazer" (relação ciência-tecnologia), e o professor se legitime como mediador deste processo.

A viabilização e a materialização dessa proposta implica na vivência efetiva de atividades desafiadoras, com as seguintes características:

. organização sequencial dos conteúdos e das atividades curriculares, que deverão ser sistematizados e operacionalizados, em patamares das ações envolvendo uma graduação de complexidade, do concreto para o abstrato, considerando o interesse, as necessidades e o desenvolvimento psicológico do aluno;

. ênfase na construção dos conhecimentos sobre a natureza, subjacentes à relação homem-natureza, e na constituição dos espaços físicos, social, econômico, ambiental e político, buscando-se o diálogo cultural na vinculação entre a cultura do aluno e a cultura científica;

. enfoque metodológico centrado na problematização, para que, na busca de soluções conjuntas, cada indivíduo passe a atuar como elemento formador do outro;

. apresentação do mundo real, e não do mundo como o homem gostaria que fosse (mundo ideal), segundo suas percepções e representações mais imediatas;

. reconhecimento de seu próprio corpo e de suas interrelação com o meio e com outros seres;

. problematização dos fenômenos naturais, sociais, políticos e econômicos e encaminhamento das atividades em sala de aula, para que os alunos possam expressar os conceitos que têm, de acordo com as experiências diferenciadas e acumulas na vivência do dia a dia, partindo de suas concepções concretas para outras mais abstratas, utilizando-se material didático disponível e técnicas de ensino variadas considerando a devida evolução destes;

. estabelecimento de relação paralela entre conceito construído e aplicação prática no dia a dia, tornando a sala de aula uma extensão da vida, de modo que o aluno perceba que tudo aquilo que envolve seu ambiente social é resultado de conhecimento acumulado pelo homem, e transformado ao longo de sua história.

Dessa maneira, operacionaliza-se a participação do aluno, de forma que tudo começa e continua com o envolvimento ativo e permanente dele, ficando para o professor a relevante função de mediador do processo de apropriação e elaboração do conhecimento escolar.

Os *conteúdos propostos,* a seguir, estão organizados de forma a garantir a integração entre temas das ciências e o livre trânsito entre as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS PARA AS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL (1.ª a 8.ª SÉRIES)

Os temas organizadores são apresentados como possibilidades e/ou sugestões, para serem concretizados na ação pedagógica, onde a seriação não pode ser interpretada como um modelo pronto e acabado, mas sim como um referencial para os conteúdos escolares. Estes têm por critérios básicos:

a) a realidade concreta, como ponto de partida;
b) a relevância social da produção científica;
c) a adequação ao desenvolvimento intelectual do aluno, como ponto de partida;
os pressupostos teóricos e filosóficos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina/91.

1.ª SÉRIE

O ambiente – elementos básicos:

. ocorrência de seres e objetos no ambiente;

. algumas características dos objetos e seres (forma, cheiro, tamanho, sabor, consistência...);

. ocorrência de transformações no ambiente (ciclo da água, chuva, evaporação da água, vento, geada,

trovoada, nascimento e desenvolvimento de um ser vivo, apodrecimento de frutas, ferrugem, formação do solo, decomposição das rochas, tipos de solo...).

Os seres vivos como manifestação da natureza:
. diversidade dos seres vivos;
. ciclo vital;
. características;
. o homem: ser vivo, animal e humano – descobertas sobre o corpo.

A interação do homem com a natureza:
. as necessidades humanas: condições mínimas de sobrevivência;
. interdependência dos seres vivos, entre si, e, com o ambiente: sol, ar, água, solo (noções de cadeia alimentar);
. adaptação das populações aos diferentes ecossistemas: uma forma de sobrevivência;
. plantas e produtos químicos que afetam a saúde (plantas tóxicas, automedicação).

2.ª SÉRIE

Breve retomada de alguns conceitos estudados na 1ª série: ambiente, seres vivos e seu ciclo vital, seres não vivos, fenômenos, entre outros.

Elementos bióticos: estudando e compreendendo melhor os seres vivos:
. algumas funções do organismo humano: alimentação e sua influência no desenvolvimento e crescimento, movimentos respiratórios, pulsação e batimentos cardíacos e eliminação de resíduos;
. diferentes etapas do crescimento e desenvolvimento dos animais e vegetais;
. influência da alimentação no crescimento e desenvolvimento nos diferentes seres vivos;
. modo de obtenção dos alimentos;
. importância dos seres vivos na vida do homem e, no equilíbrio ambiental (cadeias alimentares – relações entre os seres vivos).

Elementos abióticos: estudando e compreendendo melhor o ambiente físico (interação com os elementos bióticos):

. O solo:
- ocorrência, tipos e utilidades;
- produção de alimentos;
- interação com os demais elementos do meio biótico e abiótico;
- ocupação do solo (aspectos econômicos, sociais e culturais);
- saúde e bem estar.

. O ar:
- existência e importância;
- qualidade do ar respirável;
- agentes poluidores (tabagismo, emissão de partículas, etc.);
- saúde e bem estar.

. A água:
- existência e importância;
- localização da água na natureza;
- qualidade da água consumida;
- poluição da água (agentes poluidores químicos, físicos e biológicos);
- distribuição da água na comunidade;
- saúde e bem estar.

. O Sol:
- fonte de luz, energia e calor;
- saúde e bem estar (produção da vitamina D).

Interação do homem com a natureza:
. utilização dos recursos naturais renováveis e não renováveis;
. ocupação do solo;
. distribuição de terras produtivas, queimadas, erosão, assoreamento, desmatamento...;
. alimentação, equilíbrio da vida.

3.ª SÉRIE

Retomada de alguns conceitos básicos, estudados na 2.ª série: ciclo vital, elementos abióticos, recursos naturais, entre outros:

Elementos bióticos: estudando e compreendendo melhor os seres vivos:
. diversidade vegetal no ambiente: conhecendo a flora local;
. principais grupos e representantes: partes e funções;
. utilização das plantas: alimentação, indústria e medicina (compota, conserva, condimento, cosméticos, essências, álcool, alopatia, homeopatia, fitoterapia...);
. posição dos vegetais na cadeia (teia) alimentar;
. influência no clima da região: temperatura e umidade do ar;
. saúde e bem estar;
. diversidade animal no ambiente: conhecendo a fauna local;
. principais grupos e representantes;
. animais vertebrados;
. características básicas;
. grupos (peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos);
. funções vitais (nutrição, respiração, excreção, circulação);
. relação com o homem: alimentação, indústria, saúde e bem estar);
. animais invertebrados:
- características básicas;
- funções vitais (nutrição, respiração, excreção, circulação);
- diversidade dos invertebrados;
- relação com o homem: alimentação, indústria, saúde e bem estar);
. outras formas de vida (bactérias,fungos e protozoários):
- aspectos informativos ligados ao saneamento básico;
. a importância dos animais na vida do homem.

Elementos abióticos: estudando e compreendendo melhor o ambiente físico (interação com os elementos bióticos):

. O solo:
- elementos que formam o solo;
- tipos de solo;
- práticas conservacionistas do solo: irrigação, drenagem, reflorestamento, curva de nível, etc.
- propriedades (cor, permeabilidade e textura)

. O ar:
- composição básica do ar;
- algumas propriedades (compressibilidade, expansibilidade, pressão, massa e movimento);
- os ventos , suas causas e conseqüências;
- poluição do ar: agentes físicos, químicos e biológicos;

. A água:
- a água como elemento essencial à vida;
- composição química da água:
- propriedades da água (solvente universal, pressão, empuxo, vasos comunicantes, tensão superficial, capacidade de realizar trabalho, produzir energia...);
- estados físicos e o ciclo da água

. O Sol :
- influência do Sol sobre os elementos do meio: solo, água e ar;
- a influência da luz no desenvolvimento dos seres vivos (animais, vegetais, fungos e bactérias).

A interação do homem com a natureza:
- sistematização da cadeia alimentar como interação do meio biótico e abiótico (relações entre os seres vivos);
- energia e trabalho na vida humana.

4.ª SÉRIE

Retomada de alguns conceitos básicos, estudados na 3.ª série: diversidade animal e vegetal, funções vitais...:

Elementos bióticos: estudando e compreendendo melhor os seres vivos:
. compreendendo a estrutura organizacional dos seres vivos:
- a célula como unidade morfológica dos seres vivos;
- a estrutura básica de uma célula;
- tipos diferentes de células;
- níveis de organização dos seres vivos;
. estudando a reprodução[18]:
- reprodução sexuada e assexuada;
- a reprodução nos animais;
- a reprodução na espécie humana;
- a reprodução nos vegetais;
. educação sexual e comportamento:
- características sexuais primárias no homem e na mulher;
- características morfológicas e de comportamento do aluno ao longo de seu crescimento e desenvolvimento;
- papéis sociais do homem e da mulher;
. substâncias tóxicas que afetam o organismo (álcool, cigarro, solventes e inalantes).

Elementos abióticos: estudando e compreendendo melhor o ambiente físico:

. O solo:
- o subsolo e suas riquezas minerais;
- o solo e a agricultura;
- ocupação do solo (aspectos sociais e ecológicos);
- distribuição de terras produtivas;
- tecnologia aplicada na agricultura (perspectiva histórica e biotecnológica).

[18] Ressalta-se, neste momento, que, ao trabalhar-se a reprodução humana, é preciso estar claro ao educador que a educação sexual implica em conhecimento da história do homem. Sugere-se a leitura do texto "Educação Sexual", apresentada na Proposta Curricular de Santa Catarina-97, como tema transversal

. O ar:
- fatores atmosféricos que determinam as condições climáticas: pressão, temperatura e umidade;
- camadas da atmosfera;
- camada de ozônio;
- efeito estufa;
- viagens espaciais.

. A água:
- os diferentes tipos de água (proporção da água doce no planeta, água salgada, salobra, termais, minerais, potável, poluída, e contaminada);
- necessidade de tratamento da água devido à sua importância para a saúde;
- a água consumida em nossa casa;
- fenômenos que ocorrem na atmosfera (chuva, geada, orvalho, sereno, neve, granizo) e sua influência ambiental e sócio-econômica.

. O Sol e a Lua:
- movimentos da terra (dia e noite; estações do ano);
- utilização da energia solar;
- influência do sol sobre os elementos do meio (ar, água, solo e seres vivos);
- saúde e bem estar;
- alimento: fonte energética básica para os seres vivos.

A interação do homem com a natureza:
. energia e o trabalho na vida humana;
. processos de produção, fontes e algumas formas de energia (calorífica, térmica, nuclear, magnética, eólica, elétrica, química...), e como a utilizamos;
. as conseqüências sociais, culturais, políticas e econômicas da construção de hidroelétricas e termoelétricas;
. processos de produção e formas de manifestação da energia na natureza; a utilização desta e suas transformações;
. eletricidade na atmosfera: raios, relâmpagos e trovões;
. princípio de funcionamento do para-raio.

As **séries seguintes** são continuidade de um processo de apropriação e interpretação de conhecimentos ensinados, e não um momento inicial de formação escolar desvinculada da história educativa anterior do aluno.

Os conteúdos propostos na seqüência do Ensino Fundamental têm como base os seguintes temas norteadores: **Água, Ar, Solo, Seres Vivos, Corpo Humano, Química e Física**. A materialização destes na escola, fundamenta-se nas relações do homem com o mundo, sendo o enfoque metodológico decorrente da concepção filosófica e política que orienta a visão do educador e, portanto sua prática.

Na ação pedagógica, deve estar garantida a integração entre os conteúdos das e nas diversas séries, permeados pelos temas a seguir sinalizados:

CICLO DE MATÉRIA E ENERGIA

. Relação entre os conceitos já estruturados (nas séries iniciais):
- comparação entre massa, volume e peso;
- relação entre sólido, líquido e gasoso.

. Diversidade dos materiais extraídos da natureza, transformados e produzidos pelos homens:
- exploração e apropriação dos elementos apresentados na e pela natureza;
- os modos e meios de produção nas relações de trabalho e na produção de bens de consumo (quem ganha, quem perde, quem produz, quem vende, quem compra).

. Ocorrência de transformação nos materiais da natureza e avaliação dos fenômenos:

- ocorrência de misturas no ambiente (água do mar, água doce, erosão, vento): implicações e decorrências físico-químicas, econômicas, culturais, políticas e sociais;
- aplicações industriais e tecnológicas decorrentes da mudança de estado físico: vidro, cerâmica, fundição de ferro e outros materiais;
- importância das reações químicas para os seres vivos (digestão, respiração, circulação, excreção, sudação, transpiração, fotossíntese, quimiossíntese, ciclos biogeoquímicos);
- formas de manifestação da energia na natureza e sua utilização.

. Utilização dos produtos das transformações da matéria e energia:

- obtenção de novas substâncias e de energia, a partir de reações químicas (fermentação, combustão...);
- transformação de alguns materiais para seu aproveitamento, a partir do trabalho humano (carvão, metais, uva, leite).

. Utilização de energia:

- veículos de tração animal, uso da tração animal, uso do trator na lavoura, transporte por caminhões, evolução dos meios de comunicação, alimentação...;
- transformação e transferência de energia: cadeias e teias alimentares, combustíveis fósseis e escassez dos recursos energéticos (projetos como o pró-álcool);
- distribuição de energia no planeta;
- economia de energia e fontes alternativas (nuclear, térmica, solar, eólica...);
- álcool, marés, biodigestor.

. Processos de produção de energia (Sol):

- vegetais como produtores de energia;
- o calor como fonte de produção de energia (metabolismo, equilíbrio térmico, homeostase...);
- movimento dos corpos;
- relação do calor na produção do movimento (influência);
- o atrito enquanto fenômeno físico, desgaste de materiais, produção de calor (obtenção de fogo) e locomoção (uso de calçados);
- o trabalho como medida de transferência de energia na interação de dois corpos (energia cinética, potencial e gravitacional), e sua relação com o organismo (modificações físico-químicas, equilíbrio orgânico), saúde, cultura, política e economia;
- aquecimento da Terra (efeito estufa, camada de ozônio, radiações...);
- condução de calor (termologia, condução, convecção, corpos condutores e isolantes);
- eletricidade atmosférica (relâmpagos e raios);
- principais fenômenos elétricos (eletromagnetismo, pilhas...);
- relação entre o oxigênio e a queima de materiais (combustão como fonte de energia e calor, respiração celular, combustíveis fósseis...);
- reações químicas como fontes de energia (energia atômica, solar...);
- transformação de eletricidade em outras formas de energia (cinética, sonora, luminosa, magnética, térmica, nuclear);
- aplicações da eletricidade, na vida diária (uso e conservação);
- noções de atomística (história do átomo, modelos atômicos, presença de energia atômica nas atividades humanas, efeitos benéficos e nefastos...);
- tabela periódica (histórico, símbolos, nomenclatura, organização horizontal e vertical dos elementos como estratégia de alfabetização em Química);
- identificação, na tabela periódica, dos elementos mais conhecidos; sua ocorrência, processamento dos produtos tecnológicos e sua interferência na natureza e na sociedade;
- substâncias e misturas (reconhecimento das substâncias simples e compostas, homogêneas e heterogêneas, decorrentes da ação da natureza e do homem, com suas aplicações e conseqüências;

- processos de separação de misturas e suas aplicações mais comuns;
- fenômenos químicos naturais e provocados (identificação de reações químicas no ambiente e na comunidade, e os efeitos positivos e negativos de tais transformações no contexto sócio-ambiental);
- equações químicas, reagentes e produtos (Lei da Conservação da Massa e sua importância histórica na evolução da ciência química);
- ácidos, bases, sais e óxidos (reconhecimento, das substâncias utilizadas pelo homem, da presença desses compostos, sua importância, implicações e aspectos positivos e negativos.

OS SERES VIVOS

. Características básicas dos seres vivos (relacionar com as características dos seres não vivos – brutos).

. Noções de sistemática:
- Reinos: Monera, Protista, Fungi, Animais, Plantas (principais características e representantes).

O HOMEM

. Funções corporais básicas:
- importância das funções vitais (digestão, respiração, circulação, excreção) para a manutenção da vida.

. Relação funcional dos sistemas do corpo humano entre si, em seu meio:
- a constituição anátomo-fisiológica do corpo humano;
- corpo como unidade orgânica (inter-relação de estruturas);
- importância de uma alimentação adequada e balanceada, para o bom funcionamento do organismo;
- os dentes e a saúde bucal (produtos cariogênicos, regulamentação da venda etc.);
- merenda escolar (importância biológica, implicações político-sociais...), carência protéica e suas conseqüências.

. Relação do homem com outros seres:
- alimentação, transporte, medicina etc.;
- necessidade de relacionamento (biológico e social).

. O homem enquanto ser social: aspectos afetivos, cognitivos, psicológicos, culturais, ecológicos.

. O homem e seus mecanismos de percepção de estímulos do meio:
- interação organismo-ambiente (sistema nervoso e órgãos dos sentidos);
- coordenação das funções orgânicas pelos processos de sustentação, movimentação, reação nervosa, complexo hormonal etc.

. Os mecanismos de absorção e energia, pelo corpo humano:
- necessidade de oxigênio no processo respiratório;
- atividades funcionais dos órgãos envolvidos (o sangue como elemento integrador dos diversos sistemas) e aspectos biológicos e sócio-culturais.

. Os mecanismos de utilização de energia pelo corpo humano:
- ação dos sucos digestivos (saliva, suco gástrico, suco intestinal, bile e enzimas do intestino delgado);
- produtos finais da digestão (aminoácidos, ácidos graxos, glicerol e glicose);
- substâncias que não sofrem transformações energéticas: sais minerais, vitaminas, água etc.;
- utilização das substâncias pela célula (produção de novas substâncias, obtenção de energia e regulação de funções);
- evidências da realização de reações químicas (desprendimento de gases, formação de precipitados, alterações na cor e odor, mudança de temperatura etc.);

- velocidade das reações (catalisadores e temperatura);
- inter-relação esqueleto/músculo e a vantagem do esqueleto articulado e da contração muscular na realização do trabalho (relação entre o trabalho e queima de diferentes materiais, nos movimentos respirátorios e trocas gasosas);
- o sistema muscular e sua importância no trabalho mecânico e como produção de força de trabalho;
- batimentos cardíacos e sudorese alterados pelos fatores emocionais e no exercício do trabalho, nas condições atuais.

. Sexualidade: Educação sexual e seu desenvolvimento para a produção da vida (questões sociais, biológicas, afetivas etc. que se relacionam com o sexo e a sexualidade):
- problemas médicos, sociais e econômicos relacionados com AIDS, DSTs e também os provenientes do consumo de fumo, álcool e outras drogas que provocam dependência com conseqüente ação no organismo;
. instuições de apoio aos problemas citados.

. Noções de genética:
- fecundação e hereditariedade (gametas, ovulogênese e espermatogênese na espécie humana);
- genes, genótipo e fenótipo;
- características hereditárias (homozigose, heterozigose, heredograma etc.);
- grupos sangüíneos e fator Rh;
- engenharia genética (melhoramento animal e vegetal) e bio-ética (projeto genoma);
- herança biológica e cultural na espécie humana (aspectos biopsicossociais do controle da reprodução humana);
- sexualidade, hereditariedade e educação especial.

OS ANIMAIS

. Noções de classificação sistemática: animais invertebrados e vertebrados.

. Funções vitais:
- meios de obtenção de alimentos e sua transformação no organismo dos animais (consumo de alimento, respiração, crescimento, reprodução etc.).

. Relação dos animais com outros seres:
- modos de obtenção de alimentos pelos animais (cadeias e teias alimentares);
- interferência dos animais no equilíbrio ecológico;
- adaptação dos animais ao meio físico e social, mecanismo de preservação na busca de alimento e defesa;
- associações entre animais e outros seres vivos (relações harmônicas e desarmônicas: colônias, sociedade, parasitismo etc.);
- dependência entre animais e vegetais: reprodução dos vegetais que produzem frutos e, importância dos animais na polinização de flores e disseminação de sementes);
- fauna local : adaptação (acoplamento estrutural) dos animais ao meio;
- dinâmica das populações.

. Animais – homem:
- importância dos animais na história da humanidade (relação com a evolução dos meios de transporte, comunicações, aspectos místicos etc.);
- mecanismos de proteção dos animais (órgãos, associações, legislação, reservas, parques, unidades de conservação, organizações não governamentais etc.);
- cuidados com os animais (procedimentos destinados à higiene, saúde, preservação e prevenção);
- fatores que interferem na existência e sobrevivência dos animais (ação do homem, intempéries etc.);

- fatores que estão relacionados com as doenças dos animais (brucelose, tuberculose, leptospirose, raiva, psitacicose, fasciolose, neuro-cisticercose, toxoplasmose e outras zoonoses).

. Interferência dos animais na transformação dos materiais:

- transformações químicas que acontecem nos animais: transformação do alimento em materiais do organismo (digestão, crescimento e formação de excretas).

. Utilização dos produtos e processos de origem animal:

- relação da produção de alimentos (fornecimento de alimentos) com a criação de animais (monocultura, pecuária, etc.), abordando os aspectos sócio-econômicos- tecnológicos-culturais;
- aplicação industrial.

. Os animais como fonte de energia em fins diversos:

- interdependência entre flora e fauna e os vegetais como fonte de alimento para os animais (cadeia alimentar e teia, controle biológico etc.);
- alimentos como fonte de energia para os animais;
- circulação de materiais no ambiente e os ciclos biogeoquímicos (carbono, oxigênio, nitrogênio, água, cálcio etc. e a importância dos elementos químicos na natureza (tabela periódica);
- cadeia alimentar e teia alimentar (covalência e eletrovalência, equações químicas e ligações químicas).

. O animal e sua relação com a força de trabalho:

- evolução dos meios de transporte, na comunicação (participação dos animais)
- processos de inseminação artificial e a seleção de matrizes, com suas implicações biológicas e sociais.

AS PLANTAS

. Noções de classificação:

- plantas avasculares (algas e briófitas) e plantas vasculares (pteridófitas e fanerógamas: gimnospermas e angiospermas).

. Constatação da diversidade vegetal:

- plantas fixadas no solo, epífitas, rasteiras, aquáticas, manguezais etc.

. Funções vitais:

- meios de obtenção de alimentos e sua transformação no organismo vegetal (fotossíntese, respiração, incorporação e armazenamento de substância nutritivas).

. Relação dos vegetais com outros seres:

- interferência das plantas no equilíbrio ecológico;
- adaptação das plantas ao meio físico e social: mecanismos de preservação na obtenção de alimentos, proteção e adaptação ao ambiente;

. associações entre as plantas e outros seres vivos: relações harmônicas e desarmônicas (sociedade, colônia, parasitismo etc.);

. flora local.

. Cultivo das plantas pelo homem:

- importância das plantas na história da evolução da humanidade;
- fatores que interferem na existência das plantas;
- doenças relacionadas com as plantas (intoxicações, parasitose como veículo de contaminação etc.);
- técnicas de cultivo;
- mecanismos de proteção às plantas (órgãos, associações, legislação, reservas nacionais, parques, IBAMA, IBDF, FATMA, etc.).

. Utilização dos produtos e processos de origem vegetal:

- produção de alimentos (fornecimento de energia), culturas de plantas (olericultura, monoculturas e agricultura sustentável), considerações sobre os aspectos sócio-econômico-culturais-tecnológicos;
- aplicação industrial;
- indústria caseira;
- plantas com efeitos medicinais.

. As plantas como fonte de energia em fins diversos:

- interdependência entre fauna e flora (equilíbrio ecológico e manejo florestal).

. Os vegetais como seres produtores de energia:

- dependência dos seres vivos em relação à luz solar;
- conversão de energia radiante (solar) em energia química, nos vegetais clorofilados: fotossíntese (noções de reações químicas);
- os vegetais como fonte de alimento para os animais.

. As plantas como fonte de energia em fins diversos:

- circulação de materiais no ambiente e os ciclos biogeoquímicos (carbono, oxigênio, nitrogênio, água), ligações químicas.

. As plantas e sua importância, na instrumentação para o trabalho:

- participação do homem na modificação da distribuição das plantas, urbanização, agropecuária, fitogeografia etc.;
- cultivo de plantas melhor adaptadas às condições ambientais do ecossistema (flora local).

OS VÍRUS: exceção na sistemática

- características, viroses em animais e vegetais.

O AR

. Os diferentes gases e suas funções no ambiente:

- utilização dos componentes do ar;
- aplicação do ar comprimido e rarefeito.

. Influência do ar nas alterações climáticas, implicações sobre os seres vivos:

- fatores que determinam as condições climáticas: temperatura, umidade, massa de ar fria...;
- variações das condições atmosféricas: diferentes tipos de clima e distribuição dos seres vivos;
- previsão do tempo (meteorologia).

. O emprego do ar nos processos de produção:

. evolução dos meios de transporte (histórico);

. importância do ar na produção industrial com o aproveitamento da circulação do ar pelo homem, na vida diária e na indústria;

. efeitos da ação dos ventos, correntes de ar, moinhos... nas atividades humanas;

. produção de energia.

. As transformações observadas no ar decorrentes dos processos de produção:

- emissão de gases poluentes (implicações no campo social e na saúde);
- ar como veículo de transmissão de doenças (ocorrências locais, regionais e nacionais);
- efeitos danosos da ação dos ventos na atividade humana;
- a formação das dunas e sua relação com o ambiente – formação de erosão eólica, formação de relevos etc.;

- efeito estufa;
- destruição da camada de ozônio.

. Influência do ar nas alterações climáticas e implicações sobre os seres vivos:
- influência da pressão atmosférica;
- instrumentos de medida (barômetro, hidrômetro, termômetro...).

. Influência dos gases na transformação dos materiais:
- combustão, ferrugem, corrosão, eletrização (aspectos físicos e químicos), evaporação, etc.

. O ar como fonte energética:
- relação entre o movimento do ar e os fenômenos do ambiente: ventos, marés;
- o ar e sua relação com a mudança das características dos movimentos (trajetória, deslocamento, aceleração, velocidade, necessidade de aplicação de uma força para mudar as características dos movimentos...);
- resistência do ar ao movimento (gravidade, peso e atrito);
- correntes de convecção (ascendente e descendente);
- aerodinâmica.

. O ar e a propagação do som e da luz:
- influência da umidade do ar na propagação do som e da luz;
- decomposição da luz no ar (arco-íris, armazenamento e propagação do calor);
- relação do oxigênio do ar e a queima de materiais;
- descargas elétricas atmosféricas (raios e relâmpagos, trovão);
- o ar e sua relação com a passagem da eletricidade de um corpo para outro (descargas elétricas, atrito etc.);
- relação entre o ar e a gravidade (força de atração da Terra), e entre o ar e o movimento dos corpos em queda livre (variação do movimento);
- vibração da matéria;
- ressonância.

. Ondas: velocidade e organização de ondas sonoras:
- freqüência e comprimento de onda (infra-som e ultra-som);
- emissão de sons pelos seres vivos;
- uso de som na comunicação (noções básicas de acústica).

O SOLO

. Litosfera: estrutura da Terra (crosta, manto e núcleo):
- rochas e tipos de solos;
- influência dos diferentes tipos de solo nos ecossistemas: solo fértil, agrícola, árido, improdutivo, contaminado, poluído, ácido, alcalino;
- relação entre o tipo de solo e o tipo de vegetação (topografia e relevo);
- adubação (natural-orgânica; industrial-química);
- agrotóxicos;
- agropecuária (qualidade do alimento, natureza do produto);
- pequena produção: horta, criação de animais, hortifrutigranjeiros (verduras, frutas, granjas) e grande produtor (monocultura, pecuária).

. O solo nos processos de produção:
- rochas como fontes de materiais para o homem;
- obtenção de recursos minerais;
- minérios e minerais (reservas naturais do Brasil);
- uso de rochas pelo homem em outras épocas e na época atual.

. Transformação do solo pela ação dos diferentes fatores analisados:

- influência da água, do Sol e do vento na erosão do solo;
- intemperismo e erosão das rochas, por ação da água e do vento;
- ocorrência de diferentes tipos de fenômenos transformadores da crosta terrestre (vulcões, terremotos etc.).

. O homem como agente de transformação do solo:

- atividades humanas e alterações do solo ao longo da história;
- implicações no solo de práticas inadequadas de cultivos;
- interferência do homem no relevo (terraplanagem, escavações, cortes de montanhas, desmatamentos, dinamitação de pedreiras, curvas de nível, terraceamento etc.);
- processos de recuperação no solo e adequação para o plantio (uso de fertilizantes, corretivos, drenagem, irrigação, queimadas);
- crescimento urbano, desmatamento de morros e encostas (relação com a erosão);
- a especulação imobiliária e sua implicação com a erosão do solo e a manutenção de sua fertilidade (queimadas, desmatamento, remoção de dunas, aterros de mangues etc.);
- a erosão e suas implicações sócio-econômicas e culturais (uso indevido da terra pela falta de conhecimento e procedimentos ligados aos usos e costumes tradicionais, êxodo rural, latifúndios, expropriação de terras etc.);
- reforma agrária.

. A influência dos processos de transformação de matéria e energia sobre o solo:

- circulação de materiais no ambiente: ciclos biogeoquímicos (carbono, oxigênio, nitrogênio, água);
- atividades humanas e alterações nos grandes ciclos de transformações naturais;
- relação entre o processo de acumulação e transformação de matéria orgânica e a formação do carvão, petróleo e gás natural;
- importância da reciclagem de materiais (esgoto, lixo, metais, papel, plástico e outros);
- funções químicas e sua relação com o solo.

A ÁGUA

. Interação da água com os demais elementos do ambiente:

- ciclo da água: ocorrência de nuvens, neblina, orvalho, geada, granizo e neve;
- separação dos componentes de uma mistura por meio de mudanças de estado físico: vaporização, condensação, liquefação, fusão, solidificação;
- separação dos materiais sólidos suspensos na água (decantação e filtração);
- tipos de água.

. O emprego da água nos processos de produção:

- moinhos, monjolos, roda d'água;
- navegação e economia (transporte, comercialização, turismo, hidrovias...);
- criação de plantas e animais (aquicultura, hidroponia, pscicultura...).

. Influência da água nas transformações dos materiais:

- influência da chuva, enchentes, secas, geadas e granizo, na agropecuária e nas regiões urbanas;
- movimentação das águas e ocorrências de erosões;
- fenômenos climáticos (El Niño, tornados, enchentes, vendavais...).

. As transformações observadas na água, decorrentes dos processos de produção:

- alteração na qualidade da água;
- água da chuva (chuva ácida);
- água do subsolo (fontes, nascentes, poços, aqüíferos, galerias filtrantes...);

- água da superfície (rios, mares, lagos);
- fontes que alteram a qualidade da água (algas, turbidez, cor, dureza, pH, DBO – demanda biológica de oxigênio);
- padrões de potabilidade da água (odor, sabor, coloração, turbidez...), requisitos químicos (tolerância das substâncias tóxicas dissolvidas por dosagem controlada);
- importância da análise da água no controle de cloro, temperatura, cor, turbidez, pH, alcalinidade, gás carbônico livre, dureza...;
- rede pública de distribuição de água;
- tratamento da água consumida (processos de tratamento e produtos químicos utilizados – sulfato de cloro).

. A água como fonte energética:
- conversão de energia potencial em energia cinética (represas);
- transformação da energia mecânica (turbina em rotação) em energia elétrica;
- importância da eletricidade na vida diária;
- caminho percorrido pela energia elétrica, desde as estações distribuidoras locais às residências, indústrias, propriedades rurais...;
- formas de prevenir acidentes, em processos industriais;
- utilização da eletrólise em processos industriais;
- importância e funcionamento dos motores elétricos: funcionamento de um dínamo;
- utilização das diversas transformações da energia elétrica.

INTERAÇÃO DO MEIO BIÓTICO E ABIÓTICO

. Relação da diversidade dos materiais na composição do ambiente:
- ocorrência de luz, calor, som, eletricidade e gravidade;
- materiais orgânico e inorgânico do ambiente, necessários ao homem (madeira, areia, sal, palha, couro...);
- materiais que o homem lança no ambiente (lixo, dejetos, fumaça, implicações sobre o ecossistema e alternativas);
- evidências da ocorrência de ar, água, solo e rochas em diferentes ambientes;
- presença de ácidos, bases e sais, em materiais do cotidiano do aluno (vinagre, frutas, sal de cozinha, leite de magnésio, leite etc.;
- interação ácido-base nos ecossistemas.

. Adaptação e sobrevivência das populações nos ecossistemas:
- interdependência dos seres vivos nos ambientes aquáticos e terrestres;
- utilização dos recursos naturais nas diferentes etapas do processo civilizatório;
- recursos naturais mais utilizados na região (água, ar, solo, animal e vegetal);
- lançamento de resíduos poluidores e explorações inadequadas;
- importância do fogo na história da humanidade;
- plantas e animais utilizados pelo homem (alimentação, ornamentação, medicina, matéria-prima etc.);
- ação do homem sobre o solo, a água e o ar do ecossistema- variação da temperatura nas diversas regiões do planeta; conseqüências para a distribuição dos seres vivos (fito e zoogeografia);
- biomas terrestres;
- importância das manifestações vitais para a manutenção do equilíbrio da Terra;
- caracterização dos fatores abióticos dos ecossistemas: climáticos (luz, temperatura e umidade) do solo e da água (composição química);
- relação entre os fatores bióticos e abióticos nos ecossistemas considerados (ciclos da matéria e fluxo de energia);
- influência dos fatores ecológicos no crescimento das populações de um ecossistema.

. Utilização racional dos recursos naturais:
- alternativas para o uso racional dos recursos naturais;
- práticas adequadas de cultivo do solo;
- aproveitamento racional da energia do carvão, petróleo e gás natural;
- fontes alternativas de energia (captadores solares, ventos, biodigestor, carvão vegetal, gás do lixo etc.).

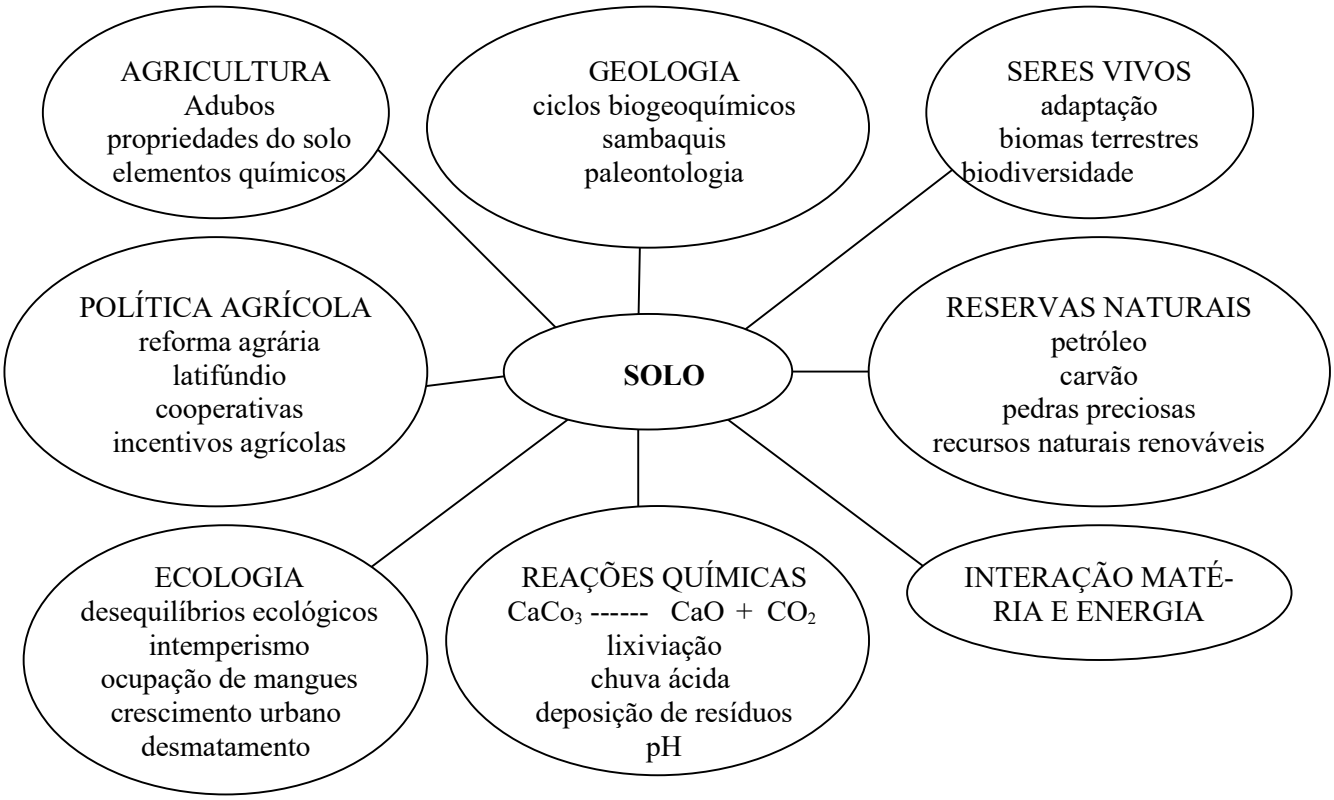
. O impacto dos processos de produção de energia sobre o ambiente:
- impactos ambientais e implicações sociais causadas pela queima de combustíveis, construção de usinas hidrelétricas, termoelétricas e nucleares;
- importância social do som, meios de comunicação e sua evolução;
- efeitos da poluição sonora sobre o organismo.

. Preservação, degradação e recuperação ambiental:
- destinação de dejetos humanos, animais e industriais;
- proteção de jazidas;
- desobstrução de canais e rios;
- preservação da fauna e flora terrestre e aquática;
- uso de substâncias na produção e conservação de alimentos (fertilizantes e aditivos alimentares);
- procedimentos de proteção e recuperação do meio ambiente (legislação, fiscalização, criação de reservas, parques e unidades de conservação, organização de sociedades de proteção – ONGs);
- atuação dos clubes de ciências e demais organizações escolares.

. Modificações (evolução histórica) nos ecossistemas mais importantes dos municípios, Estado e do Brasil, através da ação do homem.

. Fatores determinantes dos avanços científicos e tecnológicos.

A partir de um tema organizador – **SOLO**, representamos graficamente algumas interações possíveis de serem estabelecidas:



BIBLIOGRAFIA

ACOT, Pascal. **História da ecologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

AMBROGI, A; BERARDINELLI, A R.; VIOLIN, A G.; LISBOA, J.F. **O ambiente**. São Paulo: Hamburg-CECISP, 1994.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982

ARAÚJO, M.C. de (Org.). **Animais no meio ambiente: integração-interação**. 2 ed. Ijuí: UNIJUI, 1991.

BAGIOLI, O et alii. **Ciências: uma produção humana**. Curitiba: Módulo, Vol. I, II, III, IV, 1989

BIZZO, N.M.V. **Graves erros de conceitos em livros didáticos de ciências**. Ciência Hoje 21(121): 26-25, (jun, 1996)

BORBA, Pedro Valmir de. **Inadicadores pedagógicos do construtivismo no ensino de ciências nas séries iniciais do 1º grau: uma perspectiva piagetiana**. Florianópolis: CED/UFSC, 1995. (Dissertação de Mestrado).

COSTA, Arlindo. **As mostras de ciência-tecnologia-sociedade como estratégia para a mudança nos códigos educacionais de coleção para códigos educacionais de integração nas escolas públicas**. Florianópolis: CED/UFSC, 1994. (Dissertação de Mestrado).

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. P. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990

DURREL, G.; DURREL, L. **O naturalista amador: um guia prático ao mundo da natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FRACALANZA, H. et. alii. **Ensino de ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1987.

_____. H. **O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil**. Campinas: Faculdade de Educação-UNICAMP, 1992 (Tese de Doutorado).

GIASSI, Maristela Gonçalves. **Meio ambiente e saúde: a convivência com o carvão**. Florianópolis: CED/UFSC, 1994. (Dissertação de Mestrado).

GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.M.P. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

KRAMER, S.(Coord.) **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1994.

KNELLER, G.A. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KRASILCHICK, M. **Práticas do ensino de biologia**. 2 ed. São Paulo: Harbra, 1993. 1991.

LENTIN, J.P. **Penso, logo me engano: breve histórico do besteirol científico**. São Paulo: Ática, 1996.

LUNGARZO, C. **O que é ciência**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MANCUSO, R. (Coord.). **Clubes de ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

MEC/SEF/FAE/CEMPEC. **Guia dos livros didáticos – 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC, 1996.

MENEZES, L. C. de. (Org.) **Formação continuada de professores de ciências no contexto íbero-americano**. Campinas: Coleção formação de professores, 1996

MORAES, R.; RAMOS, M. **Construindo o conhecimento – uma abordagem do ensino de ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1988.

MOREIRA, M; AXT, R. **Tópicos do ensino de ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1991.

MORIN, Edgar; GERN, A P. **Terra pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MOURA, E. **Biologia educacional: noções de biologia aplicada à educação**. São Paulo: Moderna, 1994.

NEGRINI, A. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NOZELLA, M.L.C.D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos livros didáticos**. São Paulo: Moraes, 1989.

OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1994. (Série: Pensamento e ação no magistério).

PAULINO, W.R. **Educação ambiental**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Ecologia viva**. São Paulo: Ática, 1994.

PEREIRA, Yara Christina Cesário. **Concepção da relação aprendizagem e desenvolvimento, subjacente à prática dos professores em ensino de ciências nas séries iniciais**. Florianópolis: CED/UFSC, 1996. (Dissertação de Mestrado).

PESSOA, O F. **Como ensinar ciências**. São Paulo: Nacional, 1982.

PIZATTO, F. **Ciências nas séries iniciais**. Porto Alegre: FDHR-PROCIRS, 1987.

PRETTO, N. L. **A ciência nos livros didáticos**. Salvador: UFB, 1985.

REGO, T.C. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REYNALDO, Gilson, R. **O ensino de ciências naturais e matemática no 1º e 2º grau nas escolas públicas de Santa Catarina – uma abordagem sociológica.** Florianópolis: CED/UFSC, 1994. (Dissertação de Mestrado).

ROMANELLI, T. de O. **História da educação no Brasil**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SARIEGO, J.C. **Educação ambiental: as ameaças ao planeta azul**. São Paulo: Scipione, 1994.

SCARANTO, Reni. **Escolas Agrícolas: relações internas e externas**. Florianópolis: CED/UFSC, 1991. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Marise Borba da. **As posições legitimadoras de determinadas formas de abordagem do conteúdo das ciências biológicas**. Florianópolis: CED/UFSC, 1994. (Dissertação de Mestrado).
SONCINI, M.; CASTILHOS, J. **Metodologia do ensino de biologia**. São Paulo: Cortez, 1991.
SOUZA, Pedro de. **O ensino de ciências numa perspectiva ecológico-ambiental: concepção de natureza nos livros didáticos**. Florianópolis: CED/UFSC, 1997. (Dissertação de Mestrado).
STEPHANI, A.; CARVALHO. **Biologia humana**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra-DC-Luzzatto, 1993.
_____. et alii. **Biologia experimental**. Porto Alegre: FDRH, 1988.
VYGOTSKY, S.L. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
WERTSCH, J.V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.
SANTA CATARINA. **Proposta Curricular/1991**.
_____. **Programa Estadual de Educação Ambiental: Anais da I Conferência Estadual de Educação Ambiental/SDM/SED/SDA**. Florianópolis, IOESC, 1997.

Revistas a serem consultadas:

ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo: Cortez.
CADERNOS CEDES. São Paulo: Cortez.
CIÊNCIA HOJE. Rio de Janeiro. FUNDEC.
REVISTA DE ENSINO DE CIÊNCIA. São Paulo: FUNBEC
REVISTA DE ENSINO DE FÍSICA. Florianópolis: UFSC

A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

No Ensino Médio, o aprendizado das ciências deve, a partir do conhecimento desenvolvido no Ensino Fundamental, dar aos alunos condições de alcançar o domínio do conhecimento abstrato, princípios gerais e instrumentos específicos das diversas áreas científicas, oportunizando o uso dos mesmos, de forma analítica e propositiva.

O professor, ao trabalhar dessa forma, estará, juntamente com seus alunos, organizando idéias aparentemente desconectadas entre si, cuja relação só é possível efetivar mediante operações intelectuais dessa natureza, conferindo sentido a uma determinada realidade descrita, caracterizando a dinamicidade da aprendizagem e a conquista do conhecimento.

O ensino das ciências, estruturado de tal forma, a considerar a realidade do aluno, deve proporcionar-lhe a compreensão de seu cotidiano, para que, a partir deste entendimento, chegue a relações mais abstratas, permitindo intervir no seu meio.

A sistematização disciplinar das ciências compreende, também, conhecimentos de Física, Biologia e Química, os quais proporcionam aos alunos a possibilidade de elaboração de conceitos abstratos necessários para a ação sobre o mundo. Também lhes oferece condições de agir com maior liberdade em seu meio, de uma forma mais autônoma, em relação à aproximação imediata e sensível com os objetos com os quais interage. Além de instrumentalizá-los para a compreensão e respectiva aplicação tecnológica, o ensino das ciências deve promover, ainda, as condições fundamentais para que o educando transforme cada vez mais a si mesmo e a seu mundo, sendo ao mesmo tempo transformado neste processo.

Às ciências já legitimadas, inclui-se neste rol, a Ecologia. Ao buscar sua gênese, verifica-se que evoluiu rapidamente em seus métodos e objetivos, incluindo o estudo dos ecossistemas em sua totalidade mediante a análise das interações de todos os seus elementos. Por outro lado, também, vem desencadeando discussões mais comprometidas com a construção do modelo de desenvolvimento sustentável, o qual se fundamenta na reflexão sobre as condições de equilíbrio dinâmico, necessárias à manutenção da vida[19].

O conhecimento das ciências permite também aos indivíduos antecipar e relacionar os resultados dos atos por eles praticados, e que não teriam condições de realizar sem o do domínio destes conhecimentos.

A escola, então, deve ser a instituição que, dentro da comunidade, necessita estar atenta a problemática local, tendo-a como fonte para que os professores e alunos lancem e aceite desafios que exercitem sua aprendizagem.

Contextualizar o ensino de ciências, permite à escola trabalhar melhor com seus alunos os conteúdos fundamentais do conhecimento universal e da cultura tecnológica, de que eles necessitam.

Através do conhecimento das ciências, os alunos podem entender que há princípios comuns, aplicáveis em diferentes técnicas e tecnologias, e que, quando inter-relacionados, produzem novos efeitos, novas invenções.

A grande questão que se coloca para a escola é: como os alunos podem traduzir para si os conceitos científicos, utilizados na sua prática de vida (conceitos cotidianos), podendo manipular determinados equipamentos tecnológicos, sem necessariamente ser especializados?

O percurso genético proposto por Vygotsky, para o desenvolvimento do pensamento conceitual, não é um percurso linear, pois, segundo este mesmo autor, a estrutura fisiológica humana, naquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo na ausência de uma ambiência social.

A compreensão teórica e como o aprendizado e o desenvolvimento se inter-relaciona, corresponde à compreensão de como se desenvolve o conhecimento científico e o tipo de relações que aí se estabelece.

Os conceitos cotidianos são desenvolvidos no decorrer das atividades experienciadas pela criança nas suas relações sociais, partindo de suas ações concretas às mais abstratas. Estes conceitos, por sua vez, dizem respeito às relações entre as palavras e os objetos a que se referem. Por outro lado, os conceitos científicos são apreendidos em situações de educação sistematizada, estão na dependência de uma pauta

[19] – Faz-se necessário a leitura do texto "Educação Ambiental", apresentado na Proposta Curricular de Santa Catarina (versão preliminar-97), como tema transversal

interacional específica, e partem das ações abstratas em direção às concretas; referem-se às relações das palavras com outras palavras, focalizando a atenção no próprio ato de pensar.

Enquanto os conceitos cotidianos se desenvolvem em direção ascendente, os científicos o fazem em direção descendente; ambos, porém, estão fortemente relacionados na medida em que, forçando seu percurso "para cima", os conceitos cotidianos abrem caminhos para os científicos, e da mesma maneira, os conceitos científicos desenvolvem-se "para baixo", fornecendo as estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos cotidianos.

Estes conceitos aprendidos de diversas formas pela criança, se desenvolvem em direções contrárias: inicialmente afastados, sua evolução faz com que terminem por se encontrar.

Estes argumentos/fundamentos vygotskyanos, têm evidentes implicações educacionais, o que parecem torna-se mais claro quando nos é dito que *... a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos cotidianos da criança e ajuda a organizá-la num sistema: isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados do desenvolvimento* (VYGOTSKY, 1989).

Se a inter-relação aprendizagem-desenvolvimento, em Vygotsky, é entendida dialeticamente, sendo sustentada por uma concepção dinâmica do desenvolvimento histórico do sujeito social, o desenvolvimento do pensamento é um processo essencialmente dialético, em que o sujeito transforma e é transformado pela realidade física, social e cultural que o circunda.

Partindo destes pressupostos, os conceitos são compreendidos, como construções culturais ao longo de seu processo de desenvolvimento, ou seja, são generalizações contidas nas palavras de uma determinada cultura; são formulações abstratas e genéricas, que possibilitam ao sujeito interpretar criticamente o contexto social.

Desta forma, os conteúdos escolares elaborados a partir de uma natureza essencialmente científica, consistem inicialmente numa definição verbal aplicada à situações interacionais específicas. À medida que a criança deles se apropria, observa-se a reorganização de seus conceitos cotidianos, possibilitando que ela atinja níveis superiores da consciência: do discernimento e do controle consciente do ato de pensar, podendo tornar-se criadora.

Essas transposições, de uma linguagem científica mais elaborada para outra, de tal forma que os alunos possam compreender os conteúdos escolares, os professores devem realizar continuamente, pois se trata de um ato interdisciplinar.

FÍSICA

O sentido do aprendizado da Física

Freqüentemente, a Física para o Ensino Médio tem se reduzido a um treinamento para a aplicação de fórmulas na resolução de problemas artificialmente formulados ou simplesmente abstratos, cujo sentido escapa aos estudantes e, não raro, também aos professores. Além de outras razões históricas, o que reforça tal tipo de ensino de física é a expectativa de que sirva como preparo eficiente para os exames vestibulares, de acesso ao nível superior. Além de levar a uma mediocrização do aprendizado, automatizando ações pedagógicas, tal ensino nem sequer serve adequadamente à preparação para o ensino superior, pois a postura de memorização sem compreensão, conduz ao esvaziamento do sentido das fórmulas matemáticas, que expressam leis fundamentais ou procedimentos científicos, conduz enfim a um falso aprendizado.

Para evitar que se instale tal "burocratização" do ensino da Física, além das recomendações de natureza metodológica, tratadas mais adiante neste mesmo texto, são necessárias modificações do próprio conteúdo. Por exemplo, para se estabelecer um diálogo real, em que alunos e professores possam efetivamente formular idéias e conferir seu aprendizado, pode-se recomendar o tratamento, desde a abertura de cada área da Física, de temas da vida diária, como equipamentos, sistemas, e situações reais, em perfeita continuidade, aliás, com o que foi proposto para a educação fundamental.

A Mecânica pode tratar da operação e movimento de máquinas e veículos, e a estática das construções civis de veículos e de ferramentas, a termodinâmica pode lidar com radiação solar, com motores a combustão e ciclos atmosféricos, a ótica pode lidar com lentes de óculos, de telescópios e de microscópios, com fotografias, com telas de TV e com videogravadoras. Finalmente, o eletromagnetismo deverá se referir aos motores elétricos, medidores, geradores, com radiodifusão e processamento de informações.

A elaboração teórica, abstrata e geral, expressa em leis e princípios, apoiada em expressões matemáticas é um dos mais importantes objetivos do aprendizado, mas não é necessariamente, nem desejavelmente, seu ponto de partida.

É inútil pensar que se pode superar o ensino "tradicional", simplesmente pela alteração nas ordens dos conteúdos. Aliás, ainda que não exista uma ordem universalmente estabelecida para os conteúdos instrucionais de Física, na escola média, é conveniente adotar uma seqüência dada de disciplinas ou conteúdos para evitar que a migração escolar, gerada por mudança residencial do estudante ou por outros fatores, possa resultar em repetição de temas ou em lacunas formativas.

Neste sentido, considera-se importante a seqüência majoritariamente adotada em quase todo o Brasil, ou seja, Mecânica cobrindo toda a primeira série do Ensino Médio, Termodinâmica no primeiro semestre do segunda série, Óptica no segundo semestre da segunda série e Eletromagnetismo, cobrindo toda a terceira série. Elementos de Física moderna, incluindo estrutura atômica, estariam presentes na segunda e na terceira série, já se iniciando também alguma cosmologia no estudo de gravitação, na primeira série.

A Mecânica, desenvolvida na primeira série, deveria começar pela dinâmica, especialmente pelas leis de conservação das quantidades de movimento e da energia, dirgindo-se sobretudo para os elementos de vivência diária, tais como veículos, máquinas e outros equipamentos, com sua propulsão e seu freiamento, evitando-se as introduções alongadas da cinemática, tão comum em nossas escolas, coibindo-se assim a abstração e matematização precoces. O professor que, por tradição ou por outras razões, considerar que a descrição matemática das posições e deslocamentos em função do tempo, deva merecer um extenso desenvolvimento, antes da introdução da dinâmica propriamente dita, pelo menos deveria limitar tal tarefa a, no máximo, um mês de aulas, ou estará frustrando o programa de aprendizado, em lugar de promovê-lo.

O desenvolvimento de uma percepção da idéia de conservação das quantidades de movimento, por sua vez, deve preceder sua formulação como princípio, assim como deve preceder a própria formulação das leis de Newton. Ganhar consciência das regularidades que presidem a própria definição de quantidade de movimento e de energia é uma etapa extremamente importante. Por isto, pretender iniciar um curso com um

conjunto de definições, a pretexto de que sejam conceitos "elementares", é revelar insensibilidade pedagógica ou é ignorar milênios de elaboração intelectual que precederam nossa era, quando a Física ou particularmente a mecânica, há três séculos, inaugurou a ciência moderna.

A busca, pelos alunos, da "lógica" das regularidades da natureza, ao investigarem movimentos e inércias, forças conjugadas, torques recíprocos, enfim o desenvolvimento da compreensão do que se denomina mecânica, pode ser uma etapa decisiva na sua construção intelectual. A fenomenologia envolvida está toda ao seu alcance, em máquinas, autos e motos, ou num intrigante sistema solar, que desafiou por milênios a inventividade dos astrônomos e, hoje, pode ser visto como um bem azeitado e ajustado "mecanismo", graças a leis universais percebidas por Kepler e formuladas por Newton. Neste início do ensino médio, uma maturidade cada vez maior para o raciocínio abstrato se associa à inquietude dos adolescentes, permitindo o ousado salto de qualidade que é acompanhar esta notável construção do espírito humano.

Se a principal vantagem de se aprender a Mecânica na primeira série está no fato de seu conhecimento poder ser construído a partir de um sentido prático e vivencial macroscópico, que dispensa inicialmente modelagens do mundo microscópico ou submicroscópico. Outra razão é que ela, no enfoque adotado, privilegia o aprendizado de princípios gerais, como os de conservação das quantidades de movimento e da energia; ferramentas conceituais para as demais disciplinas da física e das demais ciências.

Talvez tão universal quanto a Mecânica, no sentido de estar presente em todas situações e campos disciplinares, seja a Termodinânica, tratada já no primeiro semestre da segunda série. Mais uma vez, é preciso olhar criticamente o que comumente se ensina, a começar pelo que costuma denominar de "termologia", em que as medidas de temperatura se restringem ao estudo dos termômetros clínicos de dilatação e a conversões de escala de discutível utilidade. Pelo contrário, é preciso evitar esta tradicional limitação, mostrando que diferentes faixas de temperatura exigem termômetros de diferentes naturezas, usando diferentes propriedades termométricas, como os termopares ou como o "termômetro óptico", essencial, por exemplo para fornos siderúrgicos. Ao mesmo tempo em que se verifica a variação de propriedades dos materiais com a temperatura, se identificam propriedades que permitem a construção de termômetros. Pode-se dizer o mesmo, dos pontos de mudança da fase da água.

Na realidade, os aspectos mais interessantes da termodinâmica estão associados à transformação de energia térmica em mecânica, ou seja, à "conversão calor-trabalho", onde é bastante significativa a introdução da primeira lei da termodinâmica, a da conservação da energia, e da segunda lei, a da degradação da energia. Ambas mais vantajosamente tratadas no estudo de máquinas térmicas reais, como a turbina e os motores a combustão interna e refrigeradores domésticos. Os ciclos ideais devem coroar e não substituir o aprendizado das máquinas reais. A compreensão de ciclos naturais, da água, dos ventos e do carbono, todos essencialmente influenciados pelo Sol, se facilitará em seguida, o conhecimento dos ciclos das máquinas térmicas.

O semestre seguinte, dedicado à Ótica, pode ser aberto com o estudo de fontes de luz, como lâmpadas, chamas, Sol, e dos registros de imagens, como a fotografia, as fotocopiadoras e as filmadoras de vídeo. Na realidade, isto abre uma série de questões sobre a natureza quântica da luz, não só por conta da fotoquímica e dos componentes baseados em semicondutores. o que não significa a resolução de complicadas equações, mas o desenvolvimento de conceitos. Propor qualquer formalização maior disto seria um equívoco semelhante à ênfase incorreta em cinemática, na primeira série.

É essencial a explicitação da natureza quântica da luz, pois é inaceitável tratá-la como onda clássica, como muitas vezes ainda se faz. De resto, as cores dos objetos e dos filtros de luz, e a forma como são percebidas pelos nossos olhos ou por equipamentos óticos, são efeitos quânticos, que não são compreensíveis de outra forma; isso sem mencionar o laser e outros processos mais especializados, já amplamente incorporados à tecnologia de nosso cotidiano, nas tranmissões a cabo e nos CD's.

A tradicional ótica geométrica continua tendo seu lugar, no ensino médio, a começar pelo aprendizado do funcionamento do olho humano, da lentes corretoras e de como atuam sobre os defeitos da visão, antes de se aprender a compor lentes, em aparelhos mais complexos. Poderia ser iniciada a ótica por desta parte, mas o risco de se começar pela ótica geométrica, em lugar da ótica física, é semelhante ao risco de, na mecânica, fazer isto com cinemática, ou na mecânica com a eletrostática; pode-se perder um tempo precioso, tratando a luz como se fosse "um raio", enquanto notáveis processos fundados na compreensão

quântica da luz e já amplamente utilizados continuarão a só ser "descobertos" por poucos alunos, que eventualmente tenham acesso a revistas e livros de divulgação científica.

A terceira série será quase todo dedicado ao Eletromagnetismo, começando vantajosamente por um primeiro tratamento formal de sistemas resistivos e, em seguida, por sistemas motores, que são os dois grandes conjuntos de fenômenos com que iniciamos o aprendizado desta disciplina. O que se falou da cinemática e da ótica geométrica, também vale, como mencionado, anteriormente para a eletrostática. Deixá-la para depois e com menos ênfase poupa tempo, e dá mais sentido de realidade ao estudo do eletromagnetismo. A existência das cargas elétricas pode ser assumida desde cedo, mas são as correntes elétricas que constituem uma realidade mais vivida e perceptível, por isso, é importante iniciar por elas.

É preciso, desde logo, garantir uma compreensão integrada de fenômenos elétricos e magnéticos, o que deveria ser feito com a presença de geradores e motores reais, que podem ser precedidos por medidores analógicos, tendo por base galvanômetros. Só isto já constitui uma revolução no "velho" ensino médio da eletricidade que, na prática, se restringe a um estudo da eletrostática, de circuitos de corrente contínua, e de efeitos resistivos de correntes e, mesmo assim, terminando sem dar aos alunos critérios para definir por que um dado circuito deve ser protegido por um fusível para 10 e não para 30 ampéres, e sem dar a mínima idéia nem de como se opera uma chave disjuntora, que hoje substitui o fusível. Motores e geradores elétricos...nem pensar! Que dizer de rádio e TV?

Para tratar a eletrônica da telecomunicação e da informação, a presença dos semicondutores apresenta uma fenomenologia não explicável pelo eletromagnetismo clássico. Assim como a fotoquímica e a fotoeletricidade são fundamentais para se compreender a fotografia e a videogravação, seria artificial tratar sistemas de informação e comunicação, com os velhos diodos e válvulas termoiônicas, simplesmente para evitar o caráter quântico. Na realidade, não só os semicondutores, como também a própria existência de condutores e isolantes não é explicada sem o modelo quântico.

Há quem se oponha ao fato de, a física do ensino médio lidar com a teoria quântica. É curioso que, ao mesmo tempo, se aceite que a química do ensino médio faça uso destes elementos quânticos da física, para explicar a regularidade nos saltos de comportamento dos elementos químicos, os quais resultam na tabela periódica. A necessidade indiscutível de tratar de conhecimentos e teorias mais modernas, mesmo considerada a fragilidade dos conhecimentos de física clássica pelos alunos e também pelos professores, mostra especialmente a impropriedade dos pré-requisitos fechados que, entre outras coisas, proibem a física moderna e a teoria quântica, antes de se completar o aprendizado clássico.

Na realidade, é preciso desenvolver, na didática específica da física, formas de atender à necessidade deste aprendizado. Partindo-se, por exemplo, dos modelos de átomos, com seus níveis de energia, utilizados para ilustrar a fenomenologia quântica na ótica, é possível construir um modelo plausível para isolantes, semicondutores e condutores, com suas bandas de energia respectivamente cheias e semipreenchidas de elétrons. Para isso, basta imaginar uma justaposição de átomos quânticos, levando em conta o princípio de exclusão enunciado por Pauli. Outra razão para se fazer um esforço de se dar uml tratamento quântico do átomo e dos materiais, em física é a continuidade conceitual que se estabelece entre esta e a química, até porque os átomos químicos e os físicos são os mesmos.

Mesmo que já pareça ambicioso, para se completar efetivamente uma reformulação de conteúdos no ensino de física da escola média, o programa acima esboçado ainda está incompleto. Pouco se tocou no microcosmo e nem se falou do macrocosmo. Na realidade, a primeira série já se prestaria a uma introdução à cosmologia, começando pelo sistema solar, como amplo e múltiplo exemplo sistêmico das leis de conservação, no domínio do campo gravitacional, podendo chegar até à compreensão da mecânica de nossa galáxia. No segundo ano, já se introduz um modelo quântico de átomo, mas é no terceiro que caberia a introdução das forças nucleares, senão por outra razão, pelo menos para se explicar por que não explodem o núcleos com tantos prótons tão próximos, repelidos por uma brutal força coulombiana, tendo no denominador da expressão desta força o quadrado de uma distância infinitesimal...

O espectro de radiações nucleares alfa, beta e gama pode ser tratado, de início, fenomenológicamente, lado a lado com as radiações eletromagnéticas penetrantes, como os raios X, abrindo-se espaço para uma rediscussão da dualidade onda partícula nas radiações "duras", para as modelagens do núcleo e para a introdução das interações nucleares fracas e fortes. Independentemente da sequência, o que parece mais essencial é procurar mostrar as interações nucleares, seu alcance e intensidade, juntamente com

a interações gravitacional e eletromagnética, mostrando os domínios em que cada força é hegemônica e os domínios em que elas competem.

É possível argumentar-se que não é viável tratar de todas estas coisas com a mesma profundidade, que não há tempo para falar de tudo, que é preciso fazer uma seleção, que talvez não seja útil ou necessário explicar todas as forças na natureza, ou esclarecer que no interior das estrelas ocorre fusão nuclear, provocada pela altíssima temperatura que elas atingem em seu próprio processo de formação, ao cair sobre si mesmas por autogravitação. Todos estes argumentos deverão à utilidade de se aprenderem todas estas coisas e quanto a haver ou não tempo suficiente para fazê-lo. Se há tempo para cinemática e eletrostática, de mais duvidosa "utilidade", que tal selecionar?

Não é tão difícil de os alunos entenderem elementos de Física Moderna, desde que tais conteúdos sejam dominados pelos professores. Eis um problema formativo real, a ser enfrentado quando se pretender uma educação científica efetiva, no ensino médio. Cada cidadão tem o direito de acompanhar a cultura de sua época. Se queremos que a cultura técnico-científica desenvolvida em nosso século seja apresentada pelo menos para uma parcela da população que completa o ensino médio – o último antes de qualquer formação profissional – então temos de parar de pretextos e procurar formar melhor nossos professores, para que eles formem melhor seus alunos.

Tudo isto, claro, é um programa de trabalho que, como já foi dito, não se completa a curto prazo, até porque sabemos que boa parte dos professores que ensinam física no Brasil sequer tem qualquer formação específica em física. O que se trata de fazer aqui é sinalizar os conteúdos mais importantes e os menos importantes, para a formação de uma visão de mundo, e a compreensão de sua complexidade, e que continuamente construímos e reconstruímos. Inaceitável é apontar parâmetros falsos, diretrizes atrasadas, simplesmente por se pretender que a ciência de todo este século só possa ser compreendida por cientistas. Pior ainda, por mera inércia mental, acreditar ser mais importante fazer cálculos eletrostáticos ou cinemáticos artificiais, do que saber que semicondutores intrínsecos conduzem quando iluminados, ou do que ter uma noção de como se produzem os lasers ou de notar que núcleos nem poderiam existir, na ausência de forças nucleares atrativas.

A proposta de educação, que preside o programa de ensino de Física aqui esboçado, ao lado do próprio conjunto de conteúdos instrucionais, de certa forma já indica elementos para uma metodologia educacional, mas vale a pena especificá-la melhor. Outra questão é como formar os professores para dar conta do conjunto de conteúdos e para a condução de seu aprendizado. Podemos tratar brevemente estes aspectos, sem perder de vista, contudo, a necessidade de alterações mais amplas na escola, envolvendo não só a física e não só conteúdos científicos, mas também o conjunto dos objetivos da educação escolar

A metodologia do ensino de física e a formação dos professores

Tanto quanto no aprendizado das ciências em geral, aprender física não se resume a conhecer conceitos e aplicar fórmulas, só se efetivando com a incorporação de atitudes e valores, construídos em distintas atividades do educando, que incluem discussões, leituras, observações e experimentações, razão pela qual se pode afirmar ser algo que não se realiza pela absorção passiva de conhecimentos.

Essa convicção aponta para uma nova postura metodológica, difícil de implementar pois exige a alteração de hábitos de ensino, há muito consolidados. Especialmente no ensino médio, não se trata simplesmente de professores adotarem uma nova prática, o que por si só já é difícil, mas de alterar o comportamento de alunos e da escola, habituados por muito tempo ao aprendizado passivo, em que o professor não só coordena mas também concentra as ações.

Especialmente nas ciências, aprendizado ativo é, às vezes, equivocadamente confundido com algum tipo de experimentalismo militante, que não é sequer recomendável, pois o *ativo* deve envolver muitas outras dimensões, além da observação e das medidas, como o diálogo ou a participação em discussões coletivas e a leitura autônoma.

A partir desta compreensão do processo educativo, o desafio primeiro para o professor é conseguir *ligar* a turma de alunos no tema, num sentido mais amplo do que simplesmente fazê-los prestar atenção, mas sobretudo significando tomar parte ativa, participar, contribuir para o aprendizado coletivo. Para isto, uma primeira condição é estabelecer um diálogo real, ou seja, entender e fazer-se entender; uma outra.condição, é tratar os conteúdos de forma a ter os alunos permanentemente interessados e cientes do sentido do que se

estuda, condições que permitirão ao professor conduzir o aprendizado de forma solidária com a turma e não em oposição a ela.

As estratégias que serão adotadas para cada turma de alunos, recomendando-se leituras prévias ou sugerindo atividades pós-aula, alternando trabalhos coletivos com tarefas individuais, investigação bibliográfica com verificações práticas, desafios com reforços, exposições e demonstrações com debates e experimentações, é algo que cada professor pode desenvolver autonomamente, a partir de sua experiência e sensibilidade, levando em conta as características gerais da escola e de seu entorno social assim como as peculiaridades das turmas.

Há algumas etapas que podem ser sugeridas, como indutoras de uma metodologia de trabalho participativa. Uma delas é definir junto com os alunos, efetivamente com a participação destes, os assuntos a serem tratados no semestre ou no ano. Isto soa estranho para quem toma os conteúdos como prerrogativa do professor, de quem *sabe a matéria*, mas fica natural quando se pensa em tratar eletricidade, por exemplo, como um campo de conhecimento que trata de aparelhos resistivos, como chuveiros e ferros de passar, sistemas motores como uma furadeira ou um ventilador, sistemas geradores, como um dínamo, sistemas de comunicação, registro e reprodução de informações, como telefones, rádios e gravadores toca-fitas. Pode-se assim abrir o curso tratando *com a turma* algo como "eletricidade é...", sem abrir mão de lidar durante o curso, com toda a riqueza abstrata do campo eletromagnético, com todo o seu quadro de leis gerais.

Outra etapa, já no final, seria após a obtenção de leis e princípios gerais, convidar os alunos a reverem algumas das questões práticas com que se iniciou o aprendizado, dando-lhes condição de avaliarem por si próprios o sentido do aprendizado que adquiriram. Isto também contribui para realmente incorporar a avaliação como um momento do aprendizado, superando-se assim sua concepção regulatório-punitiva. Aliás, conduzir de forma significativa as avaliações poderia ser uma capítulo à parte, nas recomendações gerais de qualquer diretriz curricular, não havendo razão para fazê-lo em separado especificamente para o professor de física.

Para que não fique faltando uma menção específica à formação dos professores, até porque é sabido que não existe um contingente de professores capazes de, imediatamente, dar início ao programa sugerido, da forma proposta, pode-se encerrar este texto com duas considerações ou recomendações.

Uma diz respeito à formação inicial, que não deveria ser considerada concluída sem, por um lado, que o futuro professor tenha uma idéia razoável do conjunto da física contemporânea, hoje descuidada por se pressupor que ele não vai ensinar isto na escola, e por outro lado, sem que o futuro professor tenha efetivamente conduzido, sob supervisão, pelo menos um ano de ensino efetivo de uma turma de alunos regulares. A outra recomendação é sobre a formação continuada ou permanente, que deve ser realmente continuada, ou seja, fazer parte contínua da vida funcional, remunerada, do professor, e todos os professores devem estar permanentemente envolvidos em programas de atualizaação, seja como como formandos ou como formadores, durante toda sua vida profissional.

BIBLIOGRAFIA

ALVARENGA, B. e MÁXIMO, **A. Física – Volume único**. São Paulo: Scipione, 1996.

BACHELARD, G. **L' actualité de l'histoire des cience. In: L'engangement ratinalitste**. Paris: PUF, 1951.

BASSALO, J. M. **Crônica da Física**. Belém: UFPA, 1987.

BELL, J.S. **Lo decible y lo indecible en mecanica cuantica**. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

BOHR, N. **Física atômica e conhecimento humano – ensaios**. 1932-1957. Tr. V.Ribeiro e I. de C. Moreira. Riode Janeiro: Contraponto, 1995.

Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira. V. 14, n.3, p.54-69, 1995 – **A criação da Astronômica na Segunda metade do século**.

CAPPRA, F. **O tao da Fisica – um paralelo entre a Física e o misticismo oriental**. Trad. J. F. Dias. São Paulo: Cultrix, 1984.

CUPANI, A. **A objetividade científica como problema filosófico**. Florianópolis: UFSC. Caderno Catarinense do Ensino de Física. v.6, 1989.

DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do Ensino da Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

EISBERG, R.M., LERNER, L.S. **Física: fundamentos e aplicações**. São Paulo: MacGraw Hill, 1982.

EVORA, F. R.R. **Século XIX: O nascimento da ciência contemporânea.** Coleção CLE. v.11. UNICAMO, 1992.

FREIRE, Jr. **A emergência da totalidade – David Bohn e a controvérsia dos quanta**. Tese de doutorando. USP, 1995.
_____. **As raízes sociais e econômicas dos Princípios de Newton**. Revista da SBPC, n.9, p.51-64, 1993.
GIL-PEREZ, D. **Questionando a didática de resolução de problemas: elaboração de um modelo alternativo**. Caderno Catarinense do Ensino de Física, 9(1), Abril, 1992.
GIL-PEREZ, D. e CARVALHO, A. Mª. P. **Formação de Professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.
GRUPO DE REELABORAÇÃO DO ENSINO DE FÍSICA. (GREF). Física. v.1, 2 e 3. São Paulo: USP, 1996.
HAIZTEGUI, A. P. e SABATTO, J. A. **Física**. Porto Alegre: Globo, 1972.
HENNIG, G. **Metodologia do ensino de ciências**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
KNELLER , G.G. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
KUHN,T. **A tensão essencial**. Lisboa: Edições 70, 1989.
LANDAU, L. D. e KITAGOROIDSKY, A. **Física para todos**. Moscou: Mir, 1984.
MATURANA, V. et al. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: PSY, 1995.
MENEZES, L.C. de (Org.). **A formação de professores de ciências no contexto ibero-americano**. São Paulo: Cortez, 1996.
MOREIRA, I. de C. (Org). **A física no século XIX. Perspectivas históricas e epistemológicas**. Fórum de Ciência e Cultura. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
MOULLOUD, N. **Epistemologia y marxismo**. Barcelona: Martinez Roca, 1974, p.27-44.
NUSSENZUEIG, H. M. **Censo de Física Básica**. São Paulo: Edgard Bluchar, 1986.
OKUNO, E. C. e CHOC, C. **Física para ciências biológicas e biomédicas**. São Paulo: Harbra, 1982.
PATY, M. **Endoreferência de uma ciência formalizada da natureza**. Estudo avançados. v. 6, n.14, p.107-41.,1992.
PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
POINCARE, H. **O valor da ciência**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.
POPPER, K. **A teoria dos quanta e o cisma da Física pós escritos a lógica da descoberta científica**. v. III, Trad. N. F. da Fonseca. Lisboa: Dom Quixote, 1989.
_____. **Radiação: efeitos, riscos e benefícios**. São Paulo: Harbra, 1988.
ZYLBERSZTAJN, A. **Concepções espontâneas em Física: exemplos em dinâmica e implicações para o ensino**. Revista do Ensino da Física, 5(2), Dez.,1982.
_____. **Epistemologia do Ensino da Física**. Atas do II Escuela Latinoamericana de Enseñanza de la Física. Canela, jul. 1993.

BIOLOGIA

O sentido do aprendizado da Biologia

A Biologia tem como objeto de estudo a relação dos seres vivos com o meio, e, o resultado de todas as interações realizadas neste âmbito, mediante o desenvolvimento de uma lógica mais abstrata nos educandos, para apreender os fatos, os processos e os fenômenos do mundo, realizados face à interferência dos seres que nele vivem , em suas trocas dinâmicas como o meio.

O Ensino da Biologia deve estar voltado à apropriação do conhecimento biológico e ao desenvolvimento da responsabilidade social e ética dos alunos, inseridos no movimento da sociedade pela conquista da cidadania. É importante lembrar que a simples quantidade de informações, por si só, não capacita o aluno a apreender o mundo em que vive, nem a agir sobre ele, para a realização desta conquista.

A função social do Ensino de Biologia deve ser a de contribuir para ampliar o entendimento que o indivíduo tem da sua própria organização biológica, do lugar que ocupa na natureza e na sociedade e, das possibilidades de interferir na dinamicidade dos mesmos, através de uma ação mais coletiva, visando a melhoria da qualidade de vida.

O professor de Biologia, por melhor preparado que seja, não pode pretender dominar toda ciência especializada, em termos do domínio dos conhecimentos científicos, das técnicas e tecnologias mais modernas. Não parece ser possível, tampouco, ao professor de Biologia, ensinar aos seus alunos a essência da atividade científica, simplesmente pelo fato de não vivenciá-la de modo pleno em si mesmo. Do mesmo modo, torna-se impossível confundir as funções do laboratório de ensino da escola média, com os laboratórios de pesquisas científicas; são duas instâncias diversas e com objetivos específicos, em relação à ciência.

Assim sendo, o trabalho do professor tem um caráter eminentemente pedagógico, no sentido da alfabetização científica que o mesmo pode realizar, em um processo pelo qual o aluno vai decodificando a linguagem científica e se apropriando de elementos dessa linguagem, passando a utilizá-la como ferramenta de ação criativa, no seu dia-a-dia.

Isso não implica em negar a importância e a necessidade da busca constante de fontes básicas de produção científica, por serem estas o alicerce fundamental para as ações educativas, em se tratando de ciência.

O professor de Biologia precisa estar atento às mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas e, levar para a sala de aula as implicações científicas e tecnológicas concernentes às pesquisas no campo biológico, enfatizando a forma como tais conhecimentos são "repassados" ao cidadão.

Compreende-se como "alfabetizado", em Biologia, o que é reafirmado por KRASILCHICK (1991:3), aquele indivíduo que é capaz de:

a) entender a natureza da Biologia como ciência, suas possibilidades e limitações;

b) distinguir ciência de tecnologia, compreendendo as especificidades de cada uma delas;

c) compreender as características da Biologia como instituição social, as relações entre pesquisa e desenvolvimento e, as limitações sociais do desenvolvimento científico;

d) conhecer os conceitos básicos e a linguagem da ciência biológica;

e) interpretar dados numéricos e informações técnicas e tecnológicas;

saber onde e como buscar a informação e os conhecimentos biológicos.

A disciplina de Biologia no Ensino Médio deve, acima de tudo, oportunizar ao educando uma maior aplicação dos conhecimentos dessa área, no seu cotidiano. Isso implica em buscar estratégias e metodologias para que este ensino supere a fragmentação, a memorização de nomenclaturas técnicas e o agregado de informações desconexas, desvinculados da realidade do aluno.

Os avanços da ciência e da tecnologia ou, pelo menos, de parte deles devem chegar à sala de aula, também, pelos conteúdos da Biologia. Se a tecnologia tem se voltado para a transformação do mundo natural, utilizando-se tanto dos conhecimentos quanto da metodologia científica, porque não se discutir nas aulas a falsa neutralidade da Biologia aplicada (conhecimentos biológicos desenvolvidos em outros campos

específicos, como na medicina, na genética, na farmacologia, etc.)? E, por outro lado, como discutir a destinação das aplicações da ciência e os interesses ou benefícios sociais, advindos com as inovações tecnológicas, no campo da Biologia?

Há diversos assuntos em Biologia que se prestariam a essa discussão, entre os quais destacamos: desenvolvimento da Biotecnologia; uso de agrotóxicos; melhoramento genético e genética humana; produção, acondicionamento e destino do lixo; produção e conservação de alimentos (aditivos químicos); etc.

Promover esse aprendizado não é tarefa fácil, nem tampouco imediata. É necessário, porém, que tanto o professor quanto a escola reflitam conjuntamente sobre o que é relevante e significativo, no ensino da ciência biológica, para uma melhor compreensão do mundo, bem como sobre quais as metodologias que deverão ser empregadas e, que mudanças se fazem necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A sala de aula, por sua vez, deve ser um espaço construtivo de conhecimento e de interações constantes com o saber historicamente produzido, onde professor e aluno sejam pesquisadores que formulem suas próprias questões, procurem evidências não confirmadas, lancem hipóteses, consultem fontes bibliográficas, realizem experimentos e elaborem conceitos, ações estas efetivamente próprias de um ensino ativo.

O desenvolvimento do conhecimento biológico, em sala de aula, é o ensino da organização da vida, em construção contínua e permanente, em que se dinamiza com o trabalho pedagógico, a apreensão do conhecimento mediante novas operações do pensamento e novas aplicações do conhecimento trabalhado, em que as experiências e o saber de cada um sejam enriquecidos.

O aprofundamento destas questões é uma oportunidade para o estabelecimento do diálogo interdisciplinar, em que as especifidades das diversas disciplinas são compreendidas na ação docente, sendo esta um espaço de formação continuada do professor e do seu avanço inteligível em relação à sua área de atuação, às suas relações sociais e intervenções em seu meio.

No que se refere aos conteúdos, a serem trabalhados no ensino da biologia, os temas sinalizados, neste documento, contribuem para a formação de visões sobre o mundo, em construção e reconstrução dinâmicas, a exigir novos modelos explicativos, próprios da ciência e das criações tecnológicas.

Analisemos um exemplo ilustrativo de uma forma de melhor trabalhar o sistema digestivo, começando pela compreensão da digestão, em sua totalidade.

Certamente, o educador se depara, de início, com a representação que o aluno traz em si mesmo, sobre este fenômeno, representação esta que funciona na sua vida para dar conta de algo que acontece no âmbito das suas interações e, que precisa entender.

Sendo assim, é muito fácil esperar do aluno que ele compare o estômago humano por exemplo, com o de um ruminante. Como fazê-lo refletir sobre o modelo que utiliza e entrar em contradição com sua própria interpretação, de modo que possa transformá-la, sem que se anule sua construção espontânea, ficando, esta ao contrário, mais enriquecida, a ponto do aluno não voltar ao modelo anterior, superando-o?

Considerando-se que só se estabelece relações iniciais com o mundo via órgãos dos sentidos e, mediados por códigos socialmente elaborados (símbolos, linguagens, etc.), isto supõe a necessidade de uma metodologia que coloque o indivíduo em interação com o objeto de estudo.

Nesse caso, o professor deve oferecer elementos os mais diversos, sobre este objeto de investigação, criando um contexto de embates entre idéias. Uma forma de assim proceder, é encaminhar os alunos à pesquisa bibliográfica, visita a laboratório de anatomia, utilização de modelos anatômicos, visita a abatedouros e a outros recursos disponíveis na comunidade, para que os alunos disponham de mais subsídios que possibilitem novas relações sobre os dois sistemas digestivos estudados.

Nesse nível, entra a grande importância da intervenção do professor como mediador, no processo ensino-aprendizagem. Se o conteúdo por ele apresentado estiver distanciado dos problemas e questões presentes, não será encarado pelo aluno como algo que este possa usufruir, intervir ou dar sua contribuição, uma vez que já tem uma idéia formada sobre o tema abordado.

Em outras palavras, se ao estudante não for colocada a oportunidade de questionar, duvidar e interferir na dinâmica desenvolvida, este não se sentirá em condições de decidir ou utilizar aquele conhecimento, tanto no plano individual como na perspectiva de sua comunidade e, relações sociais mais amplas.

Resumindo o conhecimento biológico trabalhado no Ensino Médio, tem características próprias, requerendo, além do desenvolvimento pedagógico anteriormente descrito, a capacidade de abstração conceitual como condição necessária para o educando elaborar generalizações, proposições e esquemas explicativos

adequados à sua compreensão das coisas, podendo interferir no seu entorno e aplicar, conscientemente, os conhecimentos apreendidos, nas suas práticas, em benefício de si próprio e da sociedade.

CONTEÚDOS

1ª Série

. Metodologia da Ciência – Introdução.

. A origem do Sistema Solar:
- teoria da grande explosão (Big Bang);
- formação da Terra (Terra primitiva – atmosfera primitiva);
- origem da vida (Biogênese e Abiogênese);
- biosfera (Hipótese de Gaia).

. Breve Histórico da Teoria Celular.

. Unidades Morfo-funcionais da Célula:
- principais estruturas celulares;
- mitocôndria e a respiração celular;
- cloroplasto e a fotossíntese;
- lisossomo e a digestão celular;
- ribossomo e a síntese de proteínas;
- núcleo:
- ácidos nucléicos e a informação genética.

. Reprodução Celular:
. mitose;
. meiose;
. produção de gametas no ser humano.

. Reprodução Humana:
- sexualidade e adolescência;
- aspectos anatômicos, fisiológicos, psicológicos e histórico-social.

. Elementos de Anatomia e Fisiologia Humana:
- elementos de histologia : caracterização, localização e função;
- tecidos: epitelial, muscular, nervoso, e conjuntivos;
- sistema endócrino.

. Funções Vitais do Corpo Humano:
- trânsito de gases pelo organismo (respiração e circulação);
- trânsito de alimentos pelo organismo (digestão e excreção).

2ª Série

. Introdução ao Estudo da Biodiversidade:
- nomenclatura e taxonomia;
- classificação dos seres vivos em cinco reinos;
- vírus;
- animais PROTOSTÔMICOS: a) com dois folhetos germinativos; b) com três folhetos germinativos;
- animais DEUTEROSTÔMICOS: equinodermos e cordados;
- plantas: a) com sementes; b) sem sementes.

3ª Série

. Genética:
- conceitos básicos;
- primeira e segunda Leis de Mendel;
- teoria cromossômica da herança;
- herança ligada ao sexo;
- introdução à herança multifatorial e doenças de penetrância incompleta e expressividade variável;
- genética e tecnologia: aspectos ético-sociais;
- determinismo biológico: aspectos ético-políticos.

. Evolução:
- idéias sobre evolução;
- principais conceitos;
- variabilidade genética;
- tempo ecológico;
- seleção natural;
- adaptação das populações;
- cenário sul-americano recente.

. Ecologia:

- organização ecossistêmica da natureza: a) ambiente; b) ecossistema (Leis de ODUM: balanço energético – equilíbrio dinâmico, capacidade de suporte e a emergência); c) ecossistemas locais catarinenses: costeiros, floresta atlântica, campos e florestas de araucária e floresta sub-tropical do rio Uruguai;

- organização da sociedade: a) sistemas culturais; b) legislação ambiental: internacionais (Conferências Mundiais), Nacionais (Constituição Federal de 1988 – Art. 225 e legislações específicas), Estaduais (Constituição Federal e legislações específicas) e Municipais (código de meio ambiente do município, entre outras).

BIBLIOGRAFIA

ACOT. P. **História da ecologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

AGUIAR, R.A.R. **Direito do meio ambiente e participação popular**. Brasília: MMA/IBAMA, 1994.

ASTOLFI, J,; DEVELAY, M. **A didática da ciência**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 3 ed. São Paulo: Melhoramento, 1958.

BIZZO, N.V.; COLS. **Graves erros de conceitos em livros didáticos**. Ciência Hoje 21 (121); 25-26. (jun. 1996).

_____. **Perspectivas em epistemologias e histórias das ciências**. (Org. André Luís Mattedi Dias et. al.) Feira de Santana: 1997, p. 135-149.

BRETON, P. **História da informática**. São Paulo: UNESP, 1991.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva**. São Paulo: EDUSP, 1995.

GIL-PEREZ, de.; CARVALHO, A.M.P. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

KNELLER, G. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KRASILCHICK, M. **O ensino de biologia**. Coletâneas do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 1991.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MATURANA ROMECIN; H; VARELLA, G.F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: PSY, 1996.

MOLES, A.A. **A criação científica**. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1971.

ODUM, E. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

PINTO, A. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

PRETTO, N. de L. **A ciência nos livros didáticos**. Salvador: UFB, 2985.

RUSE, M. **Levando Darwin a sério**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular (versão preliminar)**. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis: IOESC, 1997.

_____. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola de educação infantil, 1º e 2º e educação de adultos**. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis: IOESC, 1991.

SERRES, M. **O contrato natural**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

QUÍMICA

O sentido do aprendizado da Química

O ser humano, na luta pela sua sobrevivência, sempre teve a necessidade de conhecer e entender o mundo que o cerca. Assim, das raízes históricas ao seu processo de afirmação como conhecimento sistematizado, isto é, como ciência, a química tornou-se um dos meios de interpretação e utilização do mundo físico.

O conhecimento químico sistematizado só tem sentido quando interagindo com os outros campos do conhecimento. Os processo vitais ocorrem como resultado de interações de fenômenos físco-químico-biológico-ecológico. A respiração humana, por exemplo, envolve pressão, dissolução de gases, transporte, combustão, capilaridade, etc. Partindo deste pressuposto, percebe-se também que o sistema social é organizado e mantido por princípios e regras que determinam as atividades produtivas. Assim, o sistema produtivo agrícola depende de uma série de fatores como processos químico-físico-biológico-econômicos, intrinsecamente ligados. Uma análise mais profunda de um sistema agrícola deve levar em conta os aspectos científicos, sociais, econômicos e políticos.

Faz parte do trabalho do professor mediar essa visão de conhecimento químico com os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula. A mediação visa propiciar mudanças conceituais nos conhecimentos que o educando já tem. Espera-se, que tais mudanças contribuam para cidadania e nas ações que envolvem transformações sociais.

A química no ensino médio deve possibilitar ao aluno uma compreensão dos processos químicos em si e uma reflexão de sua relação com o social. A partir dessa apropriação supõem-se que o mesmo possa realizar abstrações e interações de maneira reflexiva e consciente.

Como as demais ciências, a química não é um conjunto de conhecimento isolados, prontos e acabados, como geralmente é entendida, mas sim uma construção humana, em contínua mudança. A história da química deve permear todo o ensino de química, possibilitando a compreensão do processo de elaboração desse conhecimento com seus avanços, erros e conflitos. Exemplificando: o fenômeno da combustão recebeu interpretações através dos tempos, desde a idéia inicial da mística, passando pelas teorias do flogístico, de Lavoisier até as explicações atuais, que também não têm caráter definitivo.

A representação tem sido uma das formas que o homem utiliza para produzir, sistematizar e socializar o conhecimento. A química utiliza-se símbolos, fórmulas, equações e nomenclaturas para representar e classificar o real-fenômenos, substâncias e transformações. As formas de representação acompanham as mudanças de concepções de mundo, de ciência e de conhecimento. Assim, a tabela periódica é um exemplo de representação e classificação do real, isto é, dos elementos químicos.

Entende-se que o processo de ensino-aprendizagem se inicia, preponderantemente, a partir de fatos concretos observáveis e mensuráveis, uma vez que os conceitos que o aluno traz para a sala de aula advêm principalmente da sua leitura do mundo macroscópico. O referido processo continua através de interpretações baseadas em modelos microscópicos que exige maior abstração na explicação dos fenômenos. O trânsito entre essas duas abordagens pode ser viabilizado pela aprendizagem como processo ativo, que é resultado da interação do sujeitos envolvidos no processo com seus respectivos objetos de estudo. O professor deve atuar como mediador nesse processo.

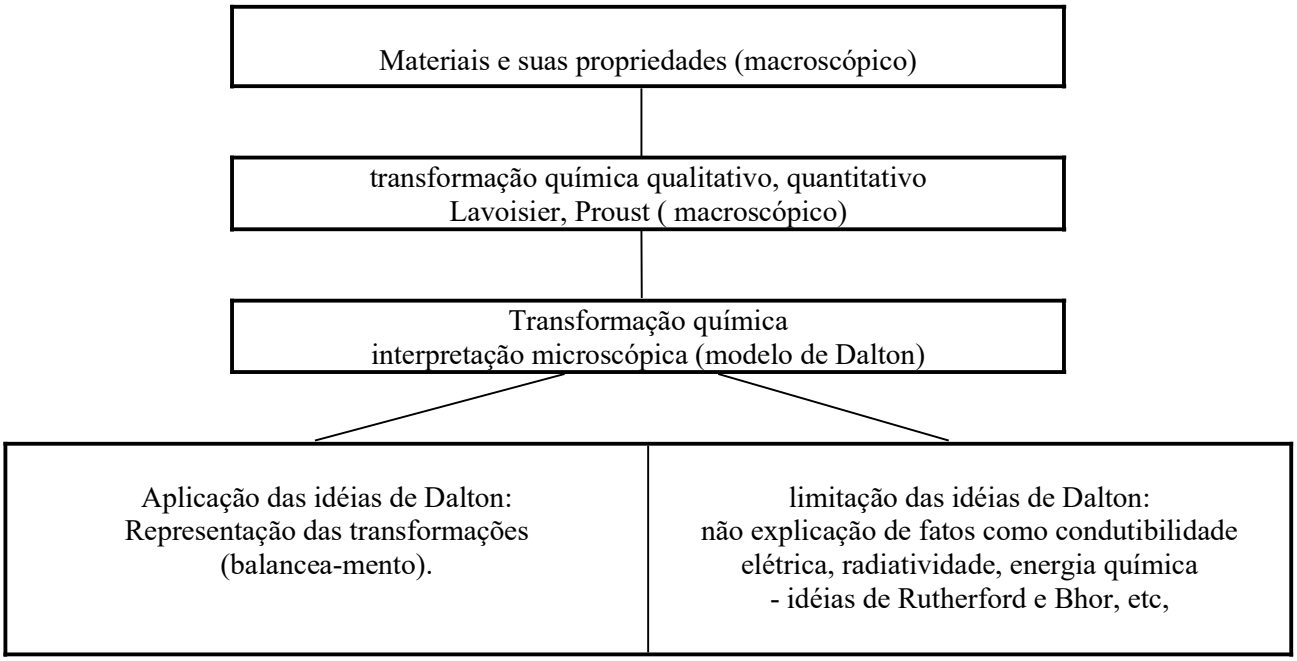
A metodologia do ensino de Química

Propõem-se iniciar a primeira série pelo estudos dos materiais e sua propriedades macroscópicas, estas entendidas como uma resposta, uma vez que os materiais são submetidos a agentes perturbadores externos. Por exemplo, o calor, incidindo sobre o material, pode aquecer, iluminar, dilatar, fundir, etc.

No cotidiano ocorrem muitos fatos que mostram materiais em transformações. O estudo dessas

transformações, qualitativa e quantitativamente observáveis, como o crescimento e o envelhecimento dos seres, combustões, fermentações, dissoluções (soluções), mudanças de estados físico, permitem uma compreensão do mundo físico. Considera-se a transformação química um caso particular das transformações, pois há formação de novos materiais. Também aqui pode-se fazer interpretações macroscópicas qualitativas e quantitativas (Lavoisiser, Proust).

Para melhor entender as transformações macroscópicas tomando-se o exemplo do desenvolvimento das idéias através do tempo, o aluno deverá entrar em contato com as interpretações microscópicas (Dalton, Rutherford, Bohr, etc.) tendo possibilidade de reconstruir seus próprios modelos. Ressalta-se aqui que as idéias estão "movimento", isto é, em constante transformação.

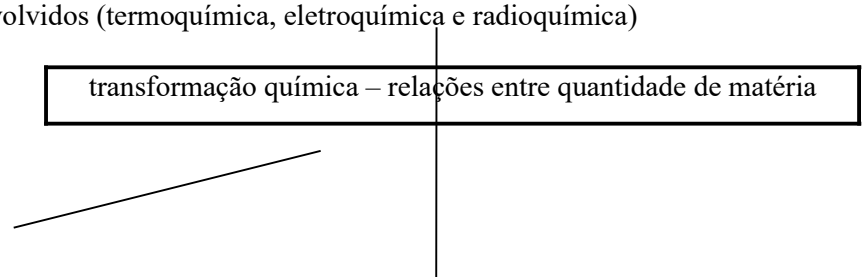


Na segunda série , os aspectos quantitativos da transformação química já abordados na primeira série em termos de relações de massa, devem ser retomados e apronfundados em termos das relações entre quantidade de matéria (mol, estequiometria). Como muitas das transformações químicas ocorrem soluções aquosas, o entendimento das relações quantitativas demanda o conhecimento das relações entre quantidade de soluto e volume da solução. Abordam-se apenas dois tipos de relações: massa do soluto-volume da solução e quantidade de matéria (mol) – volume da solução.

Nesses estudos das relações quantitativas admitiu-se que a transformação química foi completa. No entanto, a química real mostra que a grande maioria das transformações se "completa " com a presença de reagentes e produtos. Percebe-se aqui, que há necessidade de reelaborar o conceito da transformação química considerando seus aspectos dinâmicos (rapidez e extensão-cinética e equilíbrio químico).

Recomenda-se também a abordagem a partir de fatos observáveis (macroscópico) qualitativos, seguindo-se o tratamento das relações quantitativas e terminado com os modelos explicativos, que desenvolveriam a capacidade de abstração do educando.

Indiscutivelmente, um dos grandes problemas atuais é o energético. Sabe-se que as transformações pode gerar energia e que a energia pode gerar transformações dos materiais. Como o aluno já deve estar de posse de idéias relativas a estrutura de materiais (Dalton, Rutherford, Bohr), as relações quantitativas numa transformação, bem como seus aspectos dinâmicos, pode-se aprofundar estudos sobre os aspectos energéticos envolvidos (termoquímica, eletroquímica e radioquímica)



(mol, quantitativo, microscópico)

soluções – relações:
massa-volume
quantidade de
matéria-volume

Transformação química
- aspectos dinâmicos
- rapidez e extensão (macro, micro, qualitativo e quantitativo)

Transformação química
energia envolvida: calor, eletricidade, radiatividade. (qualitativo e quantitativo, macro e micro)

Na terceira série pode-se dividir o mundo fisico em quatro "partes" em continua interação e relativa harmonia (atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera). Cada uma delas é fonte de materiais para a sobrevivência do ser humano.

Assim, propõe-se, o estudo de temas que mostram a importância do conhecimento químico tanto para o entendimento das referidas "partes"como das possibilidades de seu aproveitamento (química "descritiva" – orgânica e inorgânica).

As ações do ser humano e alguns eventos naturais poderão também introduzir outros materiais que podem perturbar o equilíbrio ambiental (poluição).

Sugere-se vários temas para estudo:

Mundo físico	**Tema**
Atmosfera	. compostos de nitrogênio (ácido nítrico, nitratos, amônia, etc . poluição atmosférica: efeito estufa, chuva ácida, etc . oxigênio e vida . propriedades dos gases . petróleo e indústria petroquímica (hidrocarbonetos) . hulha e carboquímica (fenois, aminas) . celulose e papel . alimentos (amido, açucares, gorduras e proteínas) . medicamentos . fermentação . poluição
Hidrosfera	. águas naturais . água do mar – cloreto de sódio e indústria cloroquímica (cloro, hidróxido de sódio, carbonato de sódio...) . água potável, tratamento de água e esgoto
Litosfera	. minérios e minerais . metalurgia (ferro, cobre, alumínio, estanho e zinco) . poluição

No que tange ao uso do laboratório (fixos, autolabor e outros espaços), é possível trabalhar a partir do experimental, desde que, se possibilite ao aluno ampliar sua visão de mundo, dominando os conhecimentos essenciais para tal. Portanto, as aulas experimentais devem funcionar como "espaço de ensino", de "produção de conhecimento", quando o aluno tem a oportunidade de compreender conceitos, formular hipóteses e aprender a controlar variáveis, entender em como se processa o conhecimento químico. As atividades experimentais devem ser utilizadas como geradora de conflito nos alunos, pois quando somente, demonstram a veracidade de informações científicas podem produzir uma aceitação inquestionável da ciência, não permitindo compreender sua construção e pouco contribuindo para a visualização do conhecimento como todo.

Quanto à avaliação da aprendizagem do ensino da Química, freqüentemente tem sido um dos fatores de excludência de alunos das escolas via reprovação e evasão. A forma como o conteúdo é geralmente trabalhado, complexa e dogmática, tem atribuído ao professor, quando avalia, poder de classificação de seus alunos.

A avaliação é o sistema de mensagem do conhecimento que deveria apontar as causas dos fracassos para redimensionar o trabalho docente estabelecendo as ações que ajudarão o aluno a avançar e alcançar os resultados desejados no processo educativo.

BIBLIOGRAFIA

ALLINGER, N.L. et al. **Química orgânica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

AMBROGI, A.; LISBOA, J.C.F.; SPARAPAN, E.R.F. **Química para o magistério**. São Paulo: Harbra, 1995

BELTRAN, N.O.; CISCATO, C.A. **Química**. Coleção Magistério de 2º grau. São paulo: Cortez, 1991.

CHASSOT, A.I. **Catalisando a transformação na educação**. Ijuí: Unijuí, 1993.

FELTRE, Ricardo. **Fundamentos da química**. São Paulo: Moderna, 1993.

GOLDFARB, A.M. **Da alquimia a química**. São Paulo: Nova Stella-EDUSP, 1987.

GEPEC- **Interações e transformações químicas para o 2º grau** – I. São Paulo: EDUSP, 1987.

_____. **Interações e transformações II: reelaborando conceitos sobre transformações químicas. (cinética e equilíbrio)**. São Paulo: EDUSP, 1993.

JOHN, B. R. **Química geral**. São Paulo: McGRAW-HILL, 1988.

LUTFI, M. **Cotidiano em educação em química**. Ijuí: Unijuí, 1988.

O'CONNOR, R. **Fundamentos de química**. Trad. Tfouni. São Paulo: Harbra Ed. Harper Row do Brasil, 1977.

RHEINBOLDT, H. **A história da balança e a vida de J.J. Berzellius**. São Paulo: Nova Stela-EDUSP, 1988.

TOLENTINO, M.; ROCHA FILHO, C.R.; SILVA, R.R. **O azul do planeta: retrato da atmosfera terrestre**. São Paulo: Moderna, 1995.

Revistas: Química Nova na Escola e Química Nova.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E O LIVRO DIDÁTICO

Na reestruturação da Proposta Curricular- SED/96, recomenda-se ao professor uma análise dos livros didáticos disponíveis e sua correspondência com o documento norteador, uma vez que muitos livros têm chegado às mãos do educador de forma descontextualizada, contendo falhas e erros conceituais.

O ensino de ciências no Brasil, historicamente tem sido dirigido através do livro didático apresentando uma profunda reflexão sobre a qualidade do material editorial disponível. A ausência de um contínuo aperfeiçoamento do educador, associada a má formação acadêmica, limita a busca de respostas exclusivamente no livro didático. É importante salientar que o professor não deve se deixar dominar por esse recurso, como se fosse uma "tábua de salvação" única, permitindo que ele substitua sua ação pedagógica .

As críticas direcionadas ao livro didático referem-se aos textos ali apresentados, muitas vezes impregnados de ideologias, conferindo um caráter superficial ao conhecimento científico e cultural, tornando-se cada vez mais distantes da construção do conhecimento que o educando poderia elaborar, através do seu desempenho intelectual, convívio com outras instituições sociais (família, grupo de amigos, etc.), acesso a recursos educativos e tecnológicos mais avançados, etc.

Considerando a faixa etária do aluno, a quem se destina o conteúdo a ser desenvolvido, é essencial que o que está impresso no livro didático e que será estudado seja pertinente, socialmente relevante e acessível.

Deve-se estar atento a alguns aspectos que muitas vezes não têm relação com o real vivido do educando, entre os quais pode-se destacar:

a. preconceito: concepção de homem e mulher e seus papéis na sociedade, classificação rotulante (cor, idade, altura, etc.);

b. ilustrações: estas muitas vezes apresentam-se de forma grosseira, imprecisas, incorretas ou superficiais, dificultando o entendimento do aluno.

A visão antropocêntrica (homem como centro) que permeia os livros didáticos insere o homem num plano superior, rotulando animais em nocivos ou benéficos, sem que os mesmo sejam trabalhados numa perspectiva mais ampla, em relação às suas interações, no e com o meio e, com o próprio homem. O corpo humano por sua vezes, é tratado nos livros didáticos desvinculado de sua condição de sistema total com relação a sua constituição biológica, seus processos físico-químicos e sua dimensão no âmbito sócio cultural, político e econômico.

É também visível a fragmentação dos aparelhos e sistemas orgânicos, impedindo que o aluno tenha uma visão do seu conjunto, das interações resultantes enquanto *corpo*, reforçando o mesmo *modelo* de funcionamento para este, de uma sociedade pautada em estereótipos reproduzindo a relação exploratória capital-trabalho, da sua forma atrasada, ainda fundamentada na exploração do corpo físico. Sabemos que nos dias atuais este trabalho penoso está sendo cada vez mais substituído pelas máquinas, e os recursos intelectuais estão sendo exigidos de forma progressiva (ao invés da força bruta das partes de um corpo humano, que é capaz de exercitar outras funções além do desempenho de sua condição física), num processo ideológico que a grande maioria dos livros didáticos vem reproduzindo.

A sexualidade também é reduzida a meras ilustrações do aparelho reprodutor, sendo realçada apenas em sua funcionalidade biológica, normalmente reprodutiva e com base em estereótipos dos papéis sexuais, ficando de lado os aspectos bio-psíquico e sociais, e, o que é pior, passam ao largo do desenvolvimento da sexualidade, que é a própria história do desenvolvimento humano, com suas transformações e resultados.

A Educação Ambiental é tratada como conteúdo exclusivo da Ecologia, dentro de uma abordagem memorística e técnica, não incorporando ao conhecimento, os próprios avanços acontecidos em relação à questão ambiental, à inter-relação com outras disciplinas e, às dimensões sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, não incorporando uma visão sistêmica. Fica totalmente ausente esta visão sistêmica, que dá

fundamento à inter relação componentes biológicos-meio físico e social, estruturados em uma mesma unidade.

O quadro a seguir apresenta alguns aspectos a serem observados na escolha do livro didático:

	POSITIVOS	LIMITAÇÕES
Conceitos	. Propõe questionamentos . A ciência é colocada como historicamente elaborada para todos os homens . Os conceitos são contextualizados . O caráter científico é observado desde as séries iniciais	. A ciência é meramente contemplativa . Os conceitos são definitivos e imutáveis . Os conceitos são fragmentados . O conteúdo só apresenta relações de causa e efeito
Ilustrações	. São reais . São atuais . São contextualizados	. Transmitem uma imagem ingênua do mundo . São fantasiosas . São defasadas . Contêm erros . O ambiente é perfeito e irreal (estereotipado)
Homem	. Apresenta como agente de dominação e transformação da natureza (aparecem seus conflitos e transformações	. Propõem que a transformação da natureza ocorra para beneficiar o homem
Atividades	. São para o aluno trabalhar, pensar e concluir, analisando a partir do real . Propõem pesquisa em relação à realidade	. São de fixação e memorização . São reproduções de experiências
Seqüenciamento e coerência	. Há uma concepção única ligando as lições . Seguem linhas gerais, os conteúdos da proposta	. Cada lição possui concepção própria

(Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau, Livro didático: escolha inocente? Curitiba, 1991. p.29 (Cadernos do Ensino Fundamental, 1)

BIBLIOGRAFIA (Livro Didático)

ACOT, Pascoal. **História da Ecologia**. Rio de Janeiro. Editora Campus, 1990.

AGUIAR, Roberto Armando Ramos. **Brasil – Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal: Direito do Meio Ambiente e Participação Popular/IBAMA**. Brasília, 1994.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ASTOLFI, Jean; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BIZZO, N.M.V.; Cols. **Graves erros de conceitos em livros didáticos de ciência**. Ciência Hoje 21(121): 26-25, (jun, 1996)

DI CASTRI, Francesco. **Ecologia: gênese de uma ciência do homem e da natureza**. In: Correio da UNESCO nº 6, ano 9. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1981.

GIL-PEREZ, Daniel; CARVALHO, Anna M.P. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

HARLEN, W; ELSTEEST, J. **UNESCO sourcebook for science in the primary school. A wokshop approach to teacher education**. UNESCO Publishing, Paris, (1992).

KNELLER, G.G. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KRASILCHICK, Mirian. **O ensino de Biologia**. Coletâneas do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia. São Paulo, (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), 1991.

MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. **El arbor del conocimento**. Santiago. Editorial Universitária, 1993.

_____. R., Humberto. **Emociones y lenguage en educación y politica**. Santiago – Hachette/CED, 1992

MENEZES, Luiz Carlos de. (Org.) **Formação continuada de professores de Ciências no contexto íbero-americano**. Campinas: Coleção formação de professores, 1996
_____. **Vale a pena ser físico?** São Paulo: Moderna, 1988.
ODUM, Eugene. **Ecologia**. Rio de Janeiro.Editora Guanabara, 1988.
PINTO, Álvaro V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1954.
PRETTO, Nelson de Lima. **A ciência nos livros didáticos**. Salvador: UFB, 1985.
ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento, crescer sem destruir**. Vértice. São Paulo, 1986.
SANTA CATARINA – **Programa de Educação Ambiental "Viva a Floresta Viva" –** Governo do Estado, 1996.
SEPLAN, Santa Catarina. **Atlas Escolar** s/d.
SERRES, Michel.**O contrato natural**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1991.
SILVA, Daniel J. **Hacia un paradigma de la question ambiental en America Latina**. Revista Interamericana de Planificacion, vol.XXV, nº 98, abril – junio, 1992.

Revistas a serem consultadas:

ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo: Cortez.
CADERNOS CEDES. São Paulo: Cortez.
CIÊNCIA HOJE. Rio de Janeiro. FUNDEC.
REVISTA DE ENSINO DE CIÊNCIA. São Paulo: FUNBEC
REVISTA DE ENSINO DE FÍSICA. Florianópolis: UFSC

GRUPO DE TRABALHO: CIÊNCIAS, FÍSICA, BIOLOGIA, QUÍMICA

ARLINDO COSTA – 8.ª CRE
ARNALDO ERWIN MEWS – 18.ª CRE
CÁSSIA CHILEME LUCHESC – 9.ª CRE
GILSON ROCHA REYNALDO – 2.ª CRE
JOSÉ DOMINGOS DE JESUS – 3.ª CRE
JOSUÉ LOCATELLI – 11.ª CRE
LEDA MARIA DE FARIAS – 11.ª CRE
LÚCIA CECATTO DE LIMA – 7.ª CRE
MÁRCIA MARGARIDA BRATTI – SED/DIEM
MARIA APARECIDA LEHMKUHL – SED/DIEF
MARIA CRISTINA FERRONATO – 17.ª CRE
MARIA ESMÉRIO MOTA – 7.ª CRE
MARISE BORBA DA SILVA – SED/DIEM
MARISTELA GONÇALVES GIASSI – 3.ª CRE
PEDRO DE SOUZA – SED/DIEM
PEDRO VALMIR DE BORBA – 13.ª CRE
RENI SCARANTO – 18.ª CRE
SÉRGIO AUGUSTO TORRES – SED/DIEM
YÁRA CHRISTINA CESÁRIO PEREIRA – 13.ª CRE

CONSULTORIA

NÉLIO BIZZO – USP (CIÊNCIAS e BIOLOGIA)
LUIZ CARLOS MENEZES – USP (CIÊNCIAS e FÍSICA)
LUIZ CARLOS ROSA – UFSC (DOUTORANDO) (QUÍMICA)
MARIA EUNICE RIBEIRO MARCONDES – USP (QUÍMICA)

COLABORADORES

LUIZ ROBERTO DE MORAES PITOMBO – USP (QUÍMICA)
MARIA IEDA MONTEIRO – 20.ª CRE (QUÍMICA)

COORDENADORA

MARIA APARECIDA LEHMKUHL – SED/DIEF

HISTÓRIA

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO NORTEADORA

A Proposta Curricular de História de Santa Catarina propõe como objetivos gerais, alterações significativas tanto na constituição e gestão da escola pública quanto nas condições de trabalho e ensino existentes. Considera-se que a gestão escolar deva constituir-se por um projeto de ensino que envolva como "equipe" todos os membros da unidade, em função das indicações do diagnóstico dos problemas elencados, das metas a serem atingidas ao longo do desenvolvimento do projeto, responsabilizando desta forma funcionários administrativos, docentes, direção, pais e alunos na eficácia do trabalho. Nesta dimensão, a avaliação do ensino/aprendizagem não pode ter um cunho finalista, isto é, uma avaliação apenas dos resultados das atividades realizadas pelos professores, mas ser processual. Para isto deve-se partir de um diagnóstico "de entrada" a partir do qual os professores identifiquem os conhecimentos que os alunos trazem, determinadas informações históricas, temas e problemas. Deste conhecimento dos alunos, o professor organizará seu projeto de curso visando a alterar, modificar e completar os conhecimentos que ele julgue necessários.

A Avaliação deve mensurar a apropriação intelectual que os alunos realizaram ao longo do desenvolvimento do projeto de ensino.

Nesta perspectiva a Proposta de História – Versão 88/91 – está sendo redefinida para que se adapte aos objetivos acima propostos. Deste modo, ela deve ser reordenada na dimensão de uma concepção de História que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas. Deste modo, no que se refere às dimensões simbólico-culturais, destacamos as contribuições de Henri Lefebvre, de Nietzsche, de Bloch, de Febvre; historiadores franceses, como Jacques Le Goff e Duby; ingleses, como Perry Anderson e Edward Thompson; assim como do italiano Carlo Ginzburg.

Dentre os historiadores brasileiros que trabalham segundo esta concepção, destacam-se entre outros: Maria Odila Leite da Silva Dias, Fernando Novaes, Déa Fenelon, Francisco Iglesias, Kátia Matoso, Carlos Guilherme Mota, Caio Prado Júnior, Edegar De Decca e Sérgio Buarque de Holanda.

Nessa concepção destaca-se o reconhecimento dos níveis históricos do vivido, do refletido e do concebido. No vivido, encontram-se os homens e suas experiências concretas. Trata-se do tempo imediato que é observado à primeira vista, é a descrição do que se vê sobre o tema. No refletido acontecem as mediações entre o tempo imediato e a memória que constituem as dimensões temporais a serem resgatadas. É o momento regressivo do método, no qual mergulhamos na complexidade vertical das relações sociais. Trata-se de ir às fontes e datar cada elemento da vida material e social. O nível do concebido define-se pelo conhecimento histórico a partir da reconstrução historiográfica dos processos histórico-culturais, ou seja, a partir dos referenciais teóricos do pesquisador, ele procede à compreensão e análise do problema abordado.

Este conhecimento requer uma operação em diferentes temporalidades permitindo o entendimento dos vários e simultâneos tempos que coexistem num fenômeno, movimento ou processo.

A produção desse saber principia na identificação de um tema a ser investigado. Este tema só pode ser formulado a partir da existência do problema que o referencia. A formulação do problema supõe um exercício de recuperação historiográfica em suas polaridades (isto é: o historiador clássico que estudou o problema e seus desdobramentos críticos) e a elaboração de hipóteses que serão testadas pela pesquisa. Deste modo, o presente mobiliza o processo de produção deste conhecimento, já que o historiador só recorre ao passado para entender ou explicar o presente.

Essa forma de investigação do presente/passado/presente é intitulada por Henri Lefebvre de Método Progressivo- Regressivo-Progressivo e sua explicação pode ser consultada na obra Sociologia Rural, organizada por José de Souza Martins.

A solução do problema que a pesquisa propõe, permite o reencontro entre o vivido e o concebido e a abertura das várias possibilidades de superação que remetem ao devir ou ao novo tempo.

Nessa dimensão, na busca de superar o ensino de História enquanto simples repasse de informações, entendemos que o conhecimento histórico é uma construção de vários sujeitos. Há que se buscar, através de projetos de pesquisa, uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas, possibilitando-lhes a capacidade de se compreenderem enquanto sujeitos da sua história.

Pretende-se que a história não seja apenas a introdução de novos temas, mas também, a abertura para novas abordagens sobre as temáticas convencionais onde sejam consideradas como históricas não apenas as experiências vitoriosas, mas também as vencidas que, muitas vezes, são mais ricas e reveladoras de novos sentidos.

Desta forma, será possível viabilizar a interpenetração de conteúdo/forma entre as relações estabelecidas no cotidiano da Escola e o conhecimento produzido universalmente.

As categorias básicas a serem destacadas, são:

TEMPO

Esta categoria deve ser entendida em seus múltiplos aspectos :

Tempo Cronológico – é uma das dimensões a serem trabalhadas. O tempo do relógio, do passar dos dias, dos eventos, da seqüência dos meses, dos anos, etc. que seguem calendários diferenciados como o gregoriano, o chinês, o judaico, cujas datações diferem por históricos referenciados pela religiosidade e pela cultura.

Tempo Histórico – é o tempo do significado dos processos de desenvolvimento técnico, produtivo, das dimensões consideradas relevantes pelos grupos dominantes em oposição aos dominados em determinadas sociedades.

Nesta categoria, temos o tempo circular que define a lógica das comunidades agrícolas (plantio, crescimento, colheita): nascimento, desenvolvimento e morte, e os tempos diacrônicos, ou seja, moderno x arcaico, antigo x novo.

Estas dimensões de tempo coexistem num mesmo lugar e época. Numa cidade moderna e informatizada sobrevivem as demais noções em expressões de grupos específicos. Na história tradicional ou positivista há uma única compreensão do tempo. Esta supõe uma natural superação dos tempos cíclicos, circulares e antigo pelo tempo moderno definido através da evolução da técnica.

A concepção de história definida nesta proposta, analisa as múltiplas dimensões do tempo de modo a capturar o sentido da superação das noções anteriores para a compreensão dos múltiplos e simultâneos tempos históricos.

Como exemplo disto podemos considerar que um homem comum que vive numa cidade moderna e opera sua conta bancária com um cartão magnético, fruto da nova revolução industrial, vive no tempo moderno.

Entretanto, pode também viver o tempo circular (referenciado por inúmeras crenças religiosas) ou o tempo arcaico de suas concepções sobre a vida, a natureza e seu passado. Estas dimensões explicam o modo contraditório do vivido e a relação entre a memória e a inserção histórica dos sujeitos sociais. Ao historiador e ao professor de História esta simultaneidade pode ser significativa no entendimento da diferença entre sua inserção econômica e mesmo produtiva e sua relação desigual nos níveis das crenças, valores e mesmo da ação política.

Entre o econômico e o cultural há várias dimensões de tempo que impedem uma resposta mecânica dos homens na história.

ESPAÇO

Esta categoria não pode ser dissociada da noção de tempo. O homem produz socialmente o espaço e com ele articula seus modos de vida. Não é possível encontrar a natureza sem o homem. A própria paisagem é fruto dos processos históricos sociais.

Deste modo, entender a espacialidade das relações sociais supõe o reconhecimento das dimensões mais simples (lateralidade, verticalidade, horizontalidade) e devem ser percebidas pelas crianças na formulação de representações em plantas e posteriormente em mapas, até as dimensões mais complexas do urbano, das redes de comunicação, de ligação entre os espaços ou mesmo as redes subterrâneas de água e

esgoto ou metrô. Há ainda espaços significativos nos níveis políticos, culturais, religiosos e ou educacionais. A escola é um espaço que pode ser decodificado em sua complexidade.

A rua e o bairro; a edificação e os lugares atribuídos a vários papéis vivenciados na instituição; a sua relação com o município, Estado e com o País. Suas diversidades étnico-culturais que remetem a outros lugares e tempos e a relação entre o espaço público e o espaço privado.

RELAÇÕES SOCIAIS

Esta categoria central para o estudo da História, uma vez que interessa a este campo do conhecimento as transformações e os significados das sociedades humanas. Deste modo deve-se trabalhar a maneira como o homem se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços, de modo a introduzir nesta noção as dimensões de classes sociais, papéis sociais e os conflitos decorrentes de interesses antagônicos na sociedade. Além disso é necessário perceber nas relações sociais o sentido da ideologia (visão de mundo) da classe dominante e as formas por ela encontradas para transformar seus valores particulares em valores universais.

Deve-se ainda ressaltar como as classes subalternas organizam suas resistências contra os imperativos dominantes e analisar se estas resistências promovem rupturas superficiais ou profundas na dominação. Deste modo a noção de revolução passa a ser fundamental para indicar a superação de uma dominação exercida por uma formação econômico-social em direção à construção de outra.

RELAÇÕES DE PRODUÇÃO

As sociedades humanas organizam-se em função do atendimento de necessidades materiais, culturais e religiosas. As necessidades materiais envolvem formas produtivas que definem papéis sociais. As primeiras divisões referem-se a gênero e idade e paulatinamente foram sendo complexificadas por interesses e hierarquias.

As sociedades americanas pré-conquista apresentavam formas mistas entre o sentido religioso e as funções de abastecimento, por exemplo, na Meso-América, os astecas dominavam a comunidade maior referenciada pela cosmogonia do sol e as aldeias coletivizadas pelo trabalho igualitário. Entre estas e a teocracia do chefe supremo existiam tributos em espécie e serviços que representavam relações de poder e de reciprocidade entre ambas. O templo maior armazenava os tributos e os distribuía para as aldeias nos momentos de escassez. Daí o sentido do sol e da vida.

Na antigüidade clássica os escravos representavam o poder do império e não eram compulsionados pelo nível econômico, mas pela derrota militar. Eles não estavam responsabilizados pela produção.

Na Europa Ocidental entre os séculos VIII e XIV a compulsão dos servos se dava pelo princípio da origem e da limpeza de mãos e sangue. Ele era peça chave na demarcação territorial e esta devia obrigações e vassalagem para ser parte do território.

Na sociedade moderna a hierarquia passa a ser definida pelo dinheiro. Os homens dividem-se em proprietários dos meios de produção ou da força de trabalho. Neste segundo estão aqueles que se dedicam às atividades produtivas e os que realizam serviços. Formam-se assim as classes sociais, categoria que pode ser utilizada para as sociedades não modernas, com ressalvas. A noção de classes construída por Marx e Engels permite o entendimento do conflito(luta de classes) e abre um campo novo para a análise das relações de produção. Entretanto, estes autores não reduziram esta noção ao nível da produção. Em obras como os Grundisses, a Ideologia Alemã ou mesmo no l8 Brumário, Marx chama a atenção para as subjetividades que colocam concretamente problemas e impasses entre a vida econômica e os demais níveis dos interesses no vivido. Os homens fazem a História, mas não segundo sua vontade pessoal. Valores, crenças, cultura, interesses em conflitos também fazem os homens e a História. Trata-se portanto de superar as noções de falsa consciência, níveis de consciência (atribuído pelos dirigentes sobre as massas) formulado por correntes Leninistas, Luckacciana ou Goldmanianas pela noção de experiência formulada pelo marxista inglês Edward Thompson.

Esta noção permite compreender que as experiências dos vários grupos sociais revelam a consciência de classes. Ela é parte do vivido e por ele os homens lutam e transformam as sociedades.

COTIDIANO

Esta categoria deve ser trabalhada em duas dimensões: o cotidiano como produto da sociedade moderna onde a separação entre o trabalho e a criação cultural promovem a quebra da totalidade, o homem compartimentando trabalho manual e intelectual cuja relação com o tempo se dá de forma linear (a repetição diária de um fazer alienado) e a cotidianeidade que permite o reencontro dos tempos desiguais e simultâneos, espaço das resistências e do vivido.

Os homens atuam no cotidiano. Nele está todo o potencial de rebeldia, mas também os controles, a alienação e as formas de dominação. Trabalhar com a noção de cotidiano supõe sair do nível do aparente (as coisas são o que aparentam mas também não são) e penetrar na essência dos fenômenos. A análise das contradições propicia a reflexão crítica sobre o cotidiano e desvenda os conhecimentos significativos sobre o vivido.

É neste processo que as reflexões históricas e historiográficas permitem projeções sobre o devir, e para tanto, cabe ao professor formular hipóteses sobre as múltiplas possibilidades abertas pelos homens no tempo imediato. Assim comparando cotidianos e cotidianeidades diversas poder-se-á garantir aos estudantes instrumentos de reflexão sobre o futuro.

MEMÓRIA E IDENTIDADE

A memória é um atributo pessoal e absoluto. Ela indica como o homem se relaciona com o passado e quais os elementos significativos deste passado. Ela indica níveis de comparação, seleção de valores, hierarquia de acontecimentos da vida humana. A história relaciona-se com as memórias produzidas coletivamente, ou seja, o que determinadas sociedades guardaram como referências do passado.

Na sociedade moderna o apego aos ícones da memória produziram espaços de preservação daquilo que identifica um passado. Assim os museus são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões nas lutas e nos conflitos.

Portanto, a memória é um elemento na recuperação histórica. Esta dimensão permite encontrar a subjetividade do indivíduo que fala do presente sobre o passado. Assim também, as histórias oficiais representam a memória da dominação sobre o passado e sua relação conflituosa com as outras histórias.

Se tomarmos como exemplo a idéia de Brasil formulada pelos artífices da independência, encontramos os nexos da relação entre memória e identidade. As elites paulistas formularam no processo de independência uma relação com o passado pré-conquista através do indigenismo. Os "bravos" e aristocráticos indígenas relatados naquele processo, uniram-se aos "valentes" portugueses dólicos louros no desbravamento dos sertões (os bandeirantes) e construíram um Estado civilizador contra a barbárie. Santa Rita Durão, no poema Y Juca Pirama, promove o casamento de Peri com a loura Dona Cecília nas cortes de Versalhes. José Bonifácio e seu grupo formularam a idéia de um Brasil unido (o país continente) contra as chamadas Repúblicas das Bananas (os países independentes da América Latina). Esta idéia de civilização contra a barbárie produziu uma memória ideologizada sobre o passado colonial e informou toda a historiografia do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Historiadores como Capistrano de Abreu, Silvio Romero, Oliveira Lima, Oliveira Vianna reproduziram esta memória do passado e articularam as identidades das elites para além deste tempo.

As poucas vozes dissonantes ficaram esquecidas, e esta representação do passado, ainda informa um significativo contingente da população, não apenas entre as elites.

Deste modo a noção de identidade refere-se a pertencimento do sujeito a um determinado grupo ou valores de grupos distintos. Trabalhar estas noções supõe a recuperação histórica da produção das memórias e sua crítica radical. Identidade e alteridade são categorias analíticas e como tal devem estar referidas ao método dialético, ou seja, à construção efetuada por Marx.

Entretanto, entre as dimensões da tese, sua negação e a construção do novo conhecimento realiza-se um diálogo intelectual entre o velho e o novo saber. A intelecção das noções a serem trabalhadas na formação histórica supõe generosidade do pesquisador/professor no entendimento das noções formuladas e sua historicidade para a construção de novas categorias. Não há conhecimento sem o entendimento do passado, definido a partir da análise do presente na formulação de novas categorias ou hipóteses. Negar a contribuição do passado é um ato de violência contra a história, uma vez que as verdades apreendidas são

parciais, já que não se pode recuperar o passado tal como ele ocorreu (pretensão dos historicistas alemães chefiados pelo positivista Otto Von Ranke).

Finalmente, o momento atual não permite a elaboração de nova grande síntese, uma vez que os processos sociais e políticos degladiam-se sobre dogmas do passado e propostas de futuro esquecendo-se do presente como um tempo a ser decodificado. Assim, num mundo onde a apologia do mercado e da globalização projetam o fim da memória e o esquecimento das singularidades, o estudo das macro-estruturas e o debruçamento sobre a história local e a necessidade das pesquisas particularizadas passam a ser determinantes para a resistência transformadora.

Ainda, nesta concepção de História, não se pode entender o ensino como mera transmissão de conhecimento. Faz-se necessário o diálogo com a historiografia especializada, com os documentos históricos orais ou referentes à cultura material, fazendo do ensino de História um processo ativo de produção de novos "saberes" e não apenas a vulgarização ou difusão de saberes já consagrados. Para que os alunos se apropriem do conhecimento a produção deve ser estimulada, através da formulação de hipóteses que deverão ser tratadas pela pesquisa e análise do material coletado.

O ensino da História deve incluir o processo de comparação através da estimulação da controvérsia. O fato só se materializa pela multiplicidade dos significados a ele atribuído, tanto no nível do vivido como no concebido. Não há verdades absolutas, uma vez que a singularidade dos processos se produz no outro e indica como determinada sociedade, grupo social e/ou individualidade se qualifica na relação com o mesmo. A alteridade decorrente desta apropriação-superação permite o reconhecimento dos valores positivos ou negativos de uns sobre os demais. Os europeus, por exemplo, definiram seu modo de ocupação dos continentes americano e africano na díade civilização versus barbárie.

As culturas autóctones foram desqualificadas e incorporadas de modo subalterno no processo colonial, dando hegemonia para o europeu que se fez poderoso por ter tomado do outro os elementos centrais de sua cultura, uma cultura rica, diversificada e singular. A desqualificação produzida reafirmou o poder desses colonizadores.

Assim, os significados singulares dos processos histórico-culturais precisam ser tratados no ensino de História através de centralidades móveis, onde as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais devem ganhar relevância. Além disso, o conhecimento só será apropriado se envolver nesse processo as dimensões subjetivas das paixões e dos sentimentos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta fase escolar, o conhecimento histórico deve centrar-se na auto-identificação da criança e dos membros de suas relações próximas.

Assim, trabalhar o nome da criança e as razões que permitiram essa nomeação iniciará um processo de descoberta de momentos de sua vida onde os adultos, através de narrativas, descrevem o passado. A descoberta de momentos em que os outros decidem e valorizam a criança introduz uma dimensão de presente e passado que não poderá ser apropriado nesta fase escolar, mas que engendrará as dimensões de um tempo a ser descoberto. As histórias infantis podem servir de instrumento para que a criança reflita sobre tempos desconhecidos.

Os procedimentos pedagógicos devem garantir também a compreensão do antes e do depois; do próximo e do distante; e da dimensão temporal de semana, mês, ano.

Do mesmo modo, as funções de espaço devem ser trabalhadas inicialmente na perspectiva das lateralidades e dos olhares horizontal e vertical.

A proposição desses sentidos permite a elaboração de plantas da sala de aula, da escola, do trajeto de casa à escola, do bairro e da cidade.

Através da oralidade e dos registros pictóricos o aluno deve ser estimulado à elaboração de cenas que relacionem tempo e espaço.

As noções do cotidiano e relações sociais devem brotar das identificações de papéis sociais que envolvam a escola e o lugar em que vivem.

Estas noções iniciais devem ser continuamente trabalhadas de modo a não produzir distorções.

ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta de 1988 a 1991 seccionou em dois ciclos a 1ª parte do Ensino Fundamental, objetivando trabalhar nas duas primeiras séries a história do aluno e suas dimensões mais próximas. Entretanto, ao formular temas e subtemas perdeu esta dimensão abrindo orientação para aspectos que se afastam do objetivo proposto.

Deste modo, consideramos que a centralidade na história do aluno e da classe permitirá o entendimento de lugares, funções sociais, relações de trabalho e de produção que diferenciarão os conteúdos a serem trabalhados.

O professor deve inserir nos seus procedimentos de trabalho as pesquisas, histórias e fontes documentais (certidão de nascimento, casamento, fotografias, cantigas, brincadeiras, etc...) que o orientem na elaboração de atividades para a discussão das noções definidas nesta fase escolar. Partindo da realidade próxima, como a rua, o bairro, a criança vai tomando consciência de todos os aspectos da vida cotidiana e de outros tempos presentes em nosso dia-a-dia.

As atividades sobre esta realidade possibilitam a elaboração de conceitos mais complexos, tais como: espaço, tempo em suas múltiplas dimensões.

Nesta perspectiva, não se consegue atingir o público e o privado com os elementos apresentados. Entretanto, estas noções poderão ser iniciadas pelo reconhecimento da escola e seu lugar.

Nas 3ª e 4ª séries a proposta 88/91 define um conjunto de temas que oscilam entre o estudo das dimensões históricas locais e regionais, bem como de temas que remetem para a recuperação histórica de circunscrição colonial e nacional. Deve-se ressaltar a impossibilidade dos professores destas séries de trabalharem os conteúdos históricos da especialidade do professor de História. As dimensões metodológicas e historiográficas necessárias não estão disponíveis na formação do professor generalista.

Propõe-se, deste modo, que nas séries referidas o estudo da História se fixe na recuperação histórica do Município e do Estado no presente e que as dimensões pretéritas sejam referidas por estudos do meio, do patrimônio cultural e de grupos étnico-culturais, através da história oral, da fotografia ou mesmo de documentos escritos (jornais, revistas e documentos oficiais).

Nas séries terminais do Ensino Fundamental a proposta 88/91 retorna à divisão cronológica da História positivista, enfatizando História do Brasil nas 5ª e 6ª séries e História Geral nas 7ª e 8ª séries.

Esta reafirmação já presente desde a década de 1970 nos guias curriculares é anacrônica, uma vez que as mais variadas avaliações demonstraram o caráter formal e linear desta abordagem.

O que se propõe é um redimensionamento radical, na abordagem eurocêntrica e colonizada desta dimensão. Deste modo, consideramos que as abordagens da história européia e mundial devam ser referidas para possibilitar o entendimento das relações do Brasil e América no mundo e não o inverso.

É preciso superar as contradições da abordagem que privilegia as histórias oficiais de países, regiões e continentes, para se debruçar na reflexão da história do lugar em suas múltiplas dimensões temporais, espaciais, conjunturais e estruturais.

Para maior clareza do que foi exposto acima, podemos indicar como tema geral para a 5ª série a "Diversidade Étnico-cultural" de Santa Catarina. A abordagem deste tema deve ser entendida como síntese da história da vida e do lugar (Municípios e Estado) já desenvolvidos nas 3ª e 4ª séries.

Na 5ª série o reconhecimento das especificidades de Kaingang, Xokleng, Guarani, negros, luso-brasileiros, espanhóis, açorianos, italianos de Trento, Vêneto, e Lombardia, alemães da Bavária, húngaros, tiroleses da Áustria, poloneses, teuto-russos, japoneses, dentre outros, são centrais no entendimento da história catarinense.

Este mosaico de formações culturais nos remete para a história do lugar em relação às regiões originárias destes conjuntos sociais e para os diferentes momentos históricos referenciados pelo confronto destas culturas. Deste modo, a História de Santa Catarina se entrecruza com a História nacional e com as várias regiões do planeta que interagiram com o país nos processos imigratórios a partir do século XVI. A presença destes grupos em suas dimensões históricas atuais reporta-nos a diferentes momentos do passado, no entendimento das motivações que possibilitaram estes encontros de culturas. Mas ainda nos impõe a necessidade de reconhecimento daquelas culturas em seus lugares de origem e compreensão das transformações produzidas pelas adversidades ocorridas durante o processo imigratório.

Na 6ª série pode-se elencar como tema central a ocupação territorial e os vários conflitos fundiários.

Partindo-se da ação coordenada da luta pela terra no momento atual, recuperar a história dos conflitos que tem sua origem na ação missionária sobre as áreas indígenas e que se prolonga nos vários enfrentamentos que se produziram e ainda permanecem presentes nesta região.

Na 7ª série, o tema da cultura pode nos permitir o trabalho de reconhecimento e análise das várias tipologias culturais em diferentes momentos históricos. Pela música, literatura, artes plásticas, cinema, pode-se recuperar a produção cultural de Santa Catarina, brasileira e mundial.

O estudo das manifestações culturais permite articulações temporais (festas religiosas e outras); o desvendamento das produções técnicas (química das tintas, celulose para películas, máquinas para fotografias, filmagens e projeções); relações de produção, transformação da arte em mercadoria e produto. Também nos remetem para a recuperação de histórias singulares como a da Itália renascentista, da Alemanha romântica, da literatura francesa, do cinema americano, do barroco mineiro, das festividades regionais do Brasil, como o carnaval, o cordel, as folias de reis, a farra do boi, a bossa nova, dentre outros.

Na 8ª série, pode-se finalmente buscar uma nova síntese, escolhendo-se o tema das relações sociais de produção. Para isto o estudo e a comparação das sociedades escravistas antigas e modernas permitirão o entendimento das singularidades das formações econômicas, sociais e políticas como totalidades abertas e em movimento.

O estudo das sociedades agrícolas, por sua vez, possibilitará o entendimento e a comparação entre sistemas fundados na dimensão consangüínea e nobiliárquica e sociedades hierarquizadas pela compulsão econômica. A análise do artesanato, da manufatura e do sistema fabril nos remeterá ao entendimento da singularidade da transição feudal-capitalista.

A recuperação das formas produtivas existentes em Santa Catarina e nas demais regiões do Brasil são significativas e estão inseridas na modernidade e na contemporaneidade. Este olhar, que parte do momento presente e busca no passado a gênese do seu sentido, realiza uma operação de entendimento das permanências e mudanças do processo histórico-social.

A modernidade constitui-se de modo a globalizar procedimentos produtivos, revolucionando a produção mundial. A lógica da fábrica impulsionou as várias formas produtivas, que passaram a responder segundo o seu ritmo e intensidade. Novas relações foram sendo efetivadas e aquelas existentes entre o produto e os meios de produção culminaram na formação de classes antagônicas – a burguesia e o proletariado – propiciando a existência de concepções que separaram o pensar do fazer criativo.

O entendimento que parte do passado para o presente não permite recuperar os problemas atuais, uma vez que eles aparecem não como engendramento de conflitos, mas como conseqüência de fatos passados, reafirmando a mecânica linear de causas e conseqüências.

No ou não da alteração no perfil do trabalhador, que fora treinado no mundo atual, a nova revolução tecnológica exige um estudo profundo sobre a necessidade fordismo e/ou taylorismo, e adestrado para seguir ordens e executar movimentos mecânicos. O chamado toyotismo exige um trabalhador capaz de tomar decisões e operar equipamentos de alta precisão. Reduzindo a massa de trabalhadores em função da mecanização e robotização, a nova fábrica exige contraditoriamente, uma formação de "base sólida" e "crítica", mas expulsa do mundo do trabalho enormes contingentes populacionais que têm se transformado em população sobrante.

Esta nova fase do processo produtivo deve ser estudada como problema e seu entendimento deve ser priorizado no estudo desenvolvido pela História no final do Ensino Fundamental.

ENSINO MÉDIO

A proposta 88/91 para o Ensino Médio afirma o sentido cronológico da História e a linearidade da articulação passado/presente.

Entende-se que essa ênfase retira a possibilidade dos jovens entenderem o mundo em que vivem e dimensionarem os vários e simultâneos tempos históricos. A proposta secciona conteúdos para cada uma das séries e observa-se a ausência da disciplina de História na 3ª série, em inúmeras escolas do Estado. Deste modo, os alunos não teriam possibilidade de estudos referentes ao século XX, fato de enorme gravidade na formação dos mesmos.

Propõe-se que no Ensino Médio o ensino de História tome como ponto de partida a "nova ordem mundial" do ponto de vista do Brasil e da América Latina, especialmente a geopolítica da globalização em

seus níveis político e cultural. A formulação de temas e sua problematização neste âmbito permitirão retornos ao passado próximo e distante, tanto no aspecto geográfico como no cronológico, e o aprofundamento das noções desenvolvidas no Ensino Fundamental poderá estimular os alunos na compreensão da complexidade do conhecimento acadêmico. Deste modo, abrem-se novas possibilidades na escolha do campo acadêmico e/ou teórico referentes a sua opção para profissionalização.

Além disso, o ensino deve constituir-se como referencial crítico para o reencontro da integridade do humano, no vivido. Esta integridade necessita romper com os sentidos instrumental e funcional da educação, para constituir-se na formulação de proposições na direção da liberdade de pensar, de criar, de escolher e de mudar as relações sociais existentes.

A presente proposta pretende preservar o método progressivo-regressivo-progressivo. Isto implica em dizer não à linearidade tradicional e optar por uma nova temporalidade, ou seja, tomar um tema que diz respeito ao cotidiano atual, problematizar este tema, remetê-lo aos diversos tempos da história passada e nela buscar elementos que permitam uma melhor compreensão do tempo presente. Com isso pretende-se tornar o aluno apto a compreender o seu cotidiano e qualificá-lo para intervir consistentemente sobre ele.

A remissão dos temas ao passado histórico nos permitirá contemplar os temários clássicos dos programas de História e, ao mesmo tempo, possibilitará a compreensão desses temas em função da sua importância para a história presente dos nossos alunos. Permite aos alunos perceber como eles e seus iguais estão colocados nos diversos espaços (locais, regionais, nacionais e internacionais) e nas diversas temporalidades presentes no cotidiano.

Nesta perspectiva o livro didático não pode mais ser adotado como condutor do programa e seqüência dos conteúdos, mas sim, como um auxiliar no processo. O professor passará a utilizar o livro didático como um recurso a mais a auxiliá-lo para melhor realizar a sua tarefa.

A partir destas colocações, passamos a sugerir alguns temas que dizem respeito à vida quotidiana atual dos nossos jovens. Lembrando sempre que devem ser encarados como uma sugestão e um exemplo e que o tempo destinado a cada tema, bem como a série em que devem ser debatidos, são do arbítrio exclusivo do professor e do ritmo dos seus alunos.

DETALHAMENTO DE UM TEMA REFERENCIADO NOS PRINCÍPIOS DESTA PROPOSTA

1. TEMA: MOVIMENTOS CULTURAIS: TRADIÇOES TRANSFORMADAS

2. PROBLEMA

Santa Catarina está inserida no mundo moderno, onde a indústria cultural difunde um modo de vida que ultrapassa fronteiras e valores homogeneizando a produção cultural como mercadoria (moda, música, os programas de rádio e televisão, etc.). Como atender os movimentos culturais deste Estado frente a esta homogeneização?

3. PROCEDIMENTO

3.1. Selecionar alguns fenômenos de indústria cultural. Exemplo: moda; música; programas televisivos

Representar estes exemplos como uma fotografia; perguntando sobre o valor atribuído ao produto.
Como este valor é difundido?
Como esta mercadoria é produzida?
Retroceder à história desta produção, no passado mais remoto desta forma industrial, comparar com momentos anteriores onde estes valores não seguiam o modelo atual.

Exemplo: a formação da indústria têxtil de Santa Catarina, suas relações de produção, sua inserção no desenvolvimento do Estado, as cidades criadas em torno da mesma, os serviços complementares a ela (tinturaria, estamparia, atividades dos designes, etiquetaria, etc.).

Comparar este sistema industrial à Revolução Industrial na Inglaterra e ao início da Industrialização brasileira.

Identificar neste processo a formação étnico-cultural tanto da Indústria de Santa Catarina, como das cidades daí organizadas, destacando os valores e padrões culturais de cada grupo e suas transformações.

Analisar a imigração e as migrações tanto no sentido das razões destes deslocamentos, da memória do que foi o lugar de origem, quanto das tentativas de reproduzi-los no novo espaço.

Recuperar as tradições decorrentes das experiências anteriores e as reinventadas como elos identitários de agregação dos grupos.

Selecionar alguns movimentos culturais do Estado.

Exemplos: Festas – Farra do Boi, do Rosário, Boi de mamão, do Tiro, São João, Reisado, Divino, CTGs.

Construção das cidades nos padrões arquitetônicos de origem dos vários grupos.

Manifestações religiosas (suas diferenças e seus modos de preservação e difusão).

Representar estes exemplos no momento atual como uma fotografia buscando a maioria diversidade possível.

Retroceder a origem dos exemplos escolhidos recuperando os processos históricos destes grupos.

Estudar o sentido da colonização ibérica em Santa Catarina destacando as alterações no modo de vida da população autóctone e a introdução da escravidão negra.

Recuperar o neo-colonialismo europeu no século XIX e a imigração italiana e alemã no embate da Unificação Européia destes Estados.

Analisar a chegada destes imigrantes em Santa Catarina, as colônias específicas criadas e o desenvolvimento econômico da região.

Diferenciar os grupos étnico-culturais existentes através da ocupação do espaço, edificação das cidades, suas festas e manifestações religiosas.

Comparar as festas e tradições culturais atuais às originárias dos vários grupos.

Responder a problemática proposta no início das atividades sobre a homogeneização e as singularidades culturais de Santa Catarina através de uma síntese a ser produzida pelos alunos.

4. MATERIAIS

4.1. Caderno de anotações para que os alunos registrem os dados colhidos ao longo do projeto.
4.2. Textos: – didáticos;
para-didáticos;
jornais e revistas;
literatura;
depoimentos;
diários de migrantes e imigrantes, etc.
4.3. Imagens – fotografias;
desenhos;
quadros;
filmes/vídeos.
4.4. Mapas e plantas dos vários lugares.
4.5. Entrevistas com personagens significativos.
4.6. Músicas (letra e melodias).
4.7. Os alunos devem ser estimulados a produzir materiais correspondentes, dramatizações e "performances".

SUGESTÃO DE OUTROS TEMAS

A modernidade e o Estado Oligárquico.
A questão fundiária e a luta pela terra.

Racismo e multiculturalismo.
O neoliberalismo e seus efeitos sobre a sociedade catarinense e nacional.
5- Os processos de desenvolvimento econômico, a questão regional e os novos blocos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na Educação de Jovens e Adultos o ensino de História pautar-se-á pelas proposições formuladas para o Ensino Fundamental e Médio. Compete ao professor selecionar, em consonância com o nível de escolaridade dos alunos, temas, problemas e conteúdos referidos neste documento.

O procedimento metodológico deve ser organizado em função da maior necessidade destes alunos e não na redução desqualificada de um ensino minimizado.

É necessário reafirmar que, nesta modalidade de ensino, o professor deve considerar que o aluno não escolarizado possui um saber complexo, no nível do vivido, e que a operação cognitiva deve atuar de modo enfático, para permitir que a formulação do conhecimento escolar promova um encontro e interpenetração e, portanto, a apropriação entre o vivido e do concebido.

BIBLIOGRAFIA

Fundamentos Teóricos e Metodológicos

ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo : Ática, 1995.
ANDERSON, Perry. **Linhagem do Estado Absolutista**. Lisboa : Editorial Presença, s/d.
_____. **Passagens da Antigüidade ao Feudalismo**. São Paulo : Brasiliense, 1987.
ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**.2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP) UNICAMP, 1995.
BASTIDE, Roger. **Brasil Terra de Contrastes**.10. ed. São Paulo : Difel, 1980.
BLOCH, Marc. **Introdução a História**. Rio de Janeiro: Nacional, 1956.
_____. **A Sociedade Feudal**. Lisboa : Edições 70, 1987.
BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** Lembranças de Velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras.. 1994.
CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
CARDOSO, F. H., FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
CARDOSO, Ciro F. **Trabalho compulsório na antigüidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Cotidiano e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
DOBB, Maurice. **A Evolução do Capitalismo**. Rio de Janeiro : Zahar,
DONGHI, T. H. **História da América Latina**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.
DOZER, D. M. **América Latina: uma perspectiva histórica**. 2. ed. Porto Alegre : Globo, 1974.
DUBY, G. **As Três Ordens ou o Imaginário do Feudalismo**. Lisboa : Editorial Estampa, 1982.
DUBY, G., ARIÈS, P. (Dir.). **História da Vida Privada**. 5 V. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
ECO, Umberto: **Lector in Fábula**: a Cooperação Interpretativa nos Textos Narrativos. São Paulo: .Perspectiva, 1986.
FEBVRE, Lucien. **Rabelais e o problema da descrença no século XVI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
FERNANDES, F. **Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Difel, 1979.
_____. **A Revolução Cubana**. Rio de Janeiro: Nacional, 1981.
FUNARI, Pedro Paulo. **Cultura Popular na Antigüidade Clássica**. São Paulo: Contexto, 1989.
FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1983.
_____. Economia Latino Americana. São Paulo : SEM, 1976.
_____. **Formação Econômica da América Latina**.2. ed. Rio de Janeiro : LIA, 1970.
GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.
_____. **Mitos Emblemas e Sinais**. São Paulo : Companhia das Letras, 1994.
GORENDER, Jacob. **A Globalização**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: IEA/USP, 1996.
GRIMAL, P. **O amor em Roma**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
HELLER, Agnes. **Cotidiano e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
IANNI, Otávio. **A nova ordem mundial**. Campinas: UNICAMP, 1995.
KARR, E. H. **O Que é História**. 5. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
LADURIE, E. Le Roy. **Montaillou: Povoado Occitânico 1294 – 1324.** São Paulo : Companhia das Letras, 1997.
LEBRUN, Gérard (Org.) **Friederich Nietzsche: Obras Incompletas**. São Paulo : Abril Cultural, 1974.

LE GOFF, Jacques. **História/Memória**. Enciclopédia EINAUDI: Lisboa: Casa da Moeda, 1989.
_____. **Para um novo conceito de Idade Média**. Lisboa: Estampa, 1980.
LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **Nova História** – Novos Temas, Novos Problemas e Novas Abordagens. São Paulo: Francisco Alves, 1976.
LEFEBVRE, Henri**. De la Presensa e la Ausência –** contribuición a la Teoria de las Representaciones. México : Siglo XXI, 1982.
_____. **Hegel, Marx e Nietzsche**. México: Siglo XXI, 1976.
LENIN, W. I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: HUCITEC, 1987.
MARX, Karl. **Elementos fundamentales para la crítica de la economia política.** (GRUNDISSE) 1857-58, V. II, México: Siglo XXI, 1972.
_____. **O Capital**. Livro I, Volumes 1 e 2. São Paulo: Difel, 1982.
MENEZES, U. B. de. **A História, cativa da memória?**. para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. São Paulo: IEB, n.º 34, 1992.p. 9-24.
MONTENEGRO, Antônio T. **História Oral e Memória**. 3. ed. São Paulo : Contexto, 1994.
MORRIS, Richard B. **Documentos Básicos da História dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1964.
NIETZSCHE, F. W **A Gaia Ciência**. São Paulo : Hemus, 1981.
OROZ, Silvia. **Cinema e Lágrima na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
PINHEIRO, Paulo Sérgio (coord). **Trabalho escravo, economia e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.
PINSKI, Jaime. **100 textos de História Antiga**. São Paulo: Global, 1980.
_____. **Modos de produção na antigüidade**. São Paulo: Global, 1984.
PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e Social Democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
_____. **Democracia e Mercado no Leste Europeu e na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
SADER, Emir(Org.). **Posneoliberalismo**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
SALLES, Catherine. Nos submundos da antigüidade. São Paulo: Brasiliense, 1987.
SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Historiografia de SANTA CATARINA

ANAIS do Congresso de História e Geografia de Santa Catarina. Florianópolis: CAPES/MEC, 1997.
ANDRADE, Djanira Maria M. **Hercílio Luz uma Ponte integrando Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 1991.
AURAS, Marli. **Guerra do Contestado**: a organização da irmandade cabocla: Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 1984.
AVÉ-LALLEMANT, Robert. **Viagens pelas Províncias de Santa Catarina Paraná e São Paulo(1858).** Belo Horizonte/São Paulo : Itatiaia/EDUSP, 1980.
BARRETO, Maria Therezinha Sobierajski. **Poloneses em Santa Catarina**. Florianópolis : UFSC/Lunardelli, 1983.
BOSLE, Ondina Pereira. **História da Industrialização Catarinense**: das origens à integração no desenvolvimento brasileiro. Florianópolis: CNI / FIESC,1988.
CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **A História de Santa Catarina**. 3.ed. Florianópolis: Lunardelli, 1987.
_____. **Nossa Senhora do Desterro: Notícia** (2 vol). Florianópolis: UFSC, 1971. (**Nossa Senhora do Desterro): Memória** (2 vol). Florianópolis: UFSC, 1972.
_____. **Campanha do Contestado**. Florianópolis : Lunardelli, 1979.
CARREIRÃO, Ian de Souza. **Eleições e Sistema Partidário em Santa Catarina 1945-1979.** Florianópolis: UFSC,
CENTRO de Organizações da Memória Sócio-Cultural do Oeste. **Para uma História do Oeste Catarinense**: 10 anos de CEON. Chapecó: UNOESC, 1995.
CENTRO de Assistência Gerencial de Santa Catarina, GEAG/SC. **Evolução Histórico-Econômica de Santa Catarina**: estudo das alterações estruturais (século XVII – 1960). Florianópolis: CEAG, 1980.
CORREA, Carlos Humberto P. **Os Governadores de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 1983.
_____. **Um Estado entre duas Repúblicas**. Florianópolis, UFSC/Lunardelli, 1984.
_____. **Militares e Civis num Governo sem Rumo**: o governo provisório revolucionário de Desterro 1893-1894. Florianópolis : UFSC/Lunardelli, 1990.
COSTA, Licurgo. **O Continente das Lagens.** 4 vol. Florianópolis: FCC, 1982.
CUNHA, José Idaulo. **O Salto da Indústria Catarinense**. Florianópolis: Paralelo 27, 1992.
DALL'ALBA. João Leonir. **Imigração Italiana em Santa Catarina:** documentário. Florianópolis: Lunardelli, 1983.
D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, FOKAE, Vicente F. **Toldo Imbu**. Série Documento. Edição dos Cadernos do CEON, Chapecó: UNOESC, 1994.
D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. VEIGA, Juracilda. Em que Acreditam os Kaingang? In: **O Peso da Cruz**: conquista da religião: Chapecó: UNOESC/Secretariado Diocesano de Pastoral, 1993. Pp. 43-56.
D'EÇA, Othon. ... **Aos Espanhóis Confinantes**. Florianópolis: UFSC, 1992.

DERENGOSKI, Paulo Ramos. **O Desmoronamento do Mundo Jagunço**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1986.
DIRKSEN, Valberto. **Viver em São Martinho**: a colonização alemã no vale do Capivari. Florianópolis: Edição do Autor. 1995.
EHLKE, Cyro. **A Conquista do Planalto Catarinense**. Florianópolis: Laudes, 1973.
FICKER, Carlos. **História de Joinville**. Joinville: Impressora Ipiranga, 1965.
_____. **São Bento do Sul:** subsídios para a sua História. Joinville : Impressora Ipiranga, 1973.
FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da Evolução do Ensino Público**. Florianópolis: SEC, 1975.
FLORES, Maria Bernardete Ramos. **Teatros da Vida Cenários da História**: a Farra do Boi e outras festas na ilha de Santa Catarina. São Paulo: PUC, 1991.
_____. **Ocktoberfest**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1997.
GROSSELLI, Renzo Maria. **Vencer ou Morrer**. Florianópolis: UFSC, 1987.
HARO, Martinho Afonso de. **Ilha de Santa Catarina**: relatos de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX. Florianópolis UFSC/Lunardelli, 1990.
HEINSFIELD, Adelar. **A Questão de Palmas entre o Brasil e a Argentina** e a Colonização Alemã no Baixo vale do Rio do Peixe SC**.**: Joaçaba: UNOESC, 1996.
HERING, Maria Luiza R. **Colonização e Industrialização no Vale do Itajaí**. (O Modelo Catarinense de Desenvolvimento). Blumenau: FURB, 1987.
HERKENHOFF, Elly. **Era Uma Vez um Simples Caminho**: fragmentos da História de Joinville. Joinville : Fundação Cultural, 1987.
HÜBNER, Laura Machado. **O Comércio do Desterro no Século XIX**. Florianópolis UFSC: 1981.
KLUG, João. **Germanidade e Luteranismo na Comunidade Alemã de Florianópolis.** Florianópolis: UFSC, 1991.
LAGO, Paulo Fernando. **Santa Catarina**: a terra o homem e a economia. Florianópolis: UFSC, 1966.
LEMOS, Zélia de Andrade. **Curitibanos na História do Contestado**. Florianópolis: Edição do Estado, 1977.
LENZI, Carlos Alberto. **Partidos Políticos em Santa Catarina.** Florianópolis: UFSC, 1983.
LISBOA, Tereza Kleba. **A luta dos sem terra no Oeste Catarinense**. Florianópolis: UFSC.
LUZ, Aujor Avila da. **Os Fanáticos**. Florianópolis, s/ed. 1952.
MAFRA, Antônio Dias. **História do Desenvolvimento da Indústria do Mobiliário**. São Bento do Sul: Gráfica JL, 1993.
MARTINS, Vanessa G. Dutra. **História da Ilha de Santa Catarina para Crianças**. 2. ed. Florianópolis: Papa Livro. 1994.
MARTORANO, Dante. **Temas Catarinenses**. Florianópolis: Editora da UFSC, Lunardelli, 1982.
MONTEIRO, Douglas Teixeira. **Os Errantes do novo Século**. São Paulo : Duas Cidades, 1974.
OLIVEIRA, Beneval de. **Planalto de Frio e Lama**. Florianópolis: FCC, 1985.
OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. **Os Filhos da Falha**: assistência aos expostos e a remodelação das Condutas em Desterro (1828-1887). São Paulo : PUC, 1990.
PEDRO, Joana Maria et al. **Negro em Terra de Branco: Escravidão e preconceito em Santa Catarina no século XIX**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
_____. **Mulheres Honestas e Mulheres Faladas**: uma questão de classe. Porto Alegre: LP&M, 1994.
_____. **Nas Tramas entre o Público e o Privado**: a imprensa de Desterro no Século XIX. Florianópolis: UFSC, 1995.
PELIZZETTI, Beatriz. **Pioneirismo Italiano no Brasil Meridional**. Curitiba: IHGEP, 1991.
PIAZZA, Walter F. **Santa Catarina: sua História**. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1983.
_____. **A Colonização de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1988.
_____. **A Epopéia Açoriano-Madeirense** 1748-1756. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1992.
PIAZZA, Walter F. HUBENER, Laura M. **Santa Catarina História da Gente**. 2. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1987.
PIRES, José Henrique Nunes et al. **O Cinema em Santa Catarina**. Florianópolis : UFSC, 1987.
QUEIROZ, Maurício Vinhas de. **Messianismo e Conflito Social**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1981.
RADIN, José Carlos. **Italianos e Ítalo-brasileiros na Colonização do Oeste Catarinense.**. Joaçaba: UNOESC, 1997.
_____. A "Cuccagna" no Oeste Catarinense. In: **Revista Roteiro**. Joaçaba : UNOESC, Vol. XVII, n. 34, jul./dez. 1995. Pp. 61-73.
REVISTA CATARINENSE DE HISTÓRIA. Florianópolis: ANPUH/UFSC, 1990.
SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem a Curitiba e Província de Santa Catarina**. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/Edusp, 1978.
SANTOS, Roselys Izabel C. dos. **A Colonização Italiana no Vale do Itajaí Mirim**. Florianópolis: Lunardelli, 1981.
SANTOS, Silvio Coelho dos. **Nova História de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis: edição do Autor, 1977.
SCHWABE, Elisabete. **A Luta pela Terra**: sentido da participação. **Caderno do CEON**: Chapecó: UNOESC, ano 9, n. 9, julho de 1995.
SEYFERTH, Giralda. **A Colonização alemã no Vale do Itajaí-Mirim**. Porto Alegre: Movimento, 1974.
_____. **Nacionalismo e Identidade Étnica**. Florianópolis: FCC, 1981.

SERPA, Elcio Cantalício. Os indômitos povos de que ella a vila de Lagens se compõe pela maior parte. In: **Revista Catarinense de História**. Florianópolis: Terceiro Milênio, 1994. Pp. 16-23.
_____.**Igreja e Catolicismo Popular no Planalto Catarinense**. (1891-1930). Florianópolis, 1989.
SILVA, José Bento Rosa. **Negras Memórias**. Itajaí: Secretaria da Cultura, 1996.
SILVA, José Waldomiro. **O Oeste Catarinense**: memórias de um pioneiro. Florianópolis: Edição do Autor, 1987.
THIAGO, Raquel S. **Fourier: Utopia e Esperança na Península do Saí**. Blumenau / Florianópolis: FURB / UFSC, 1995.
THOME, Nilson. **O Trem de Ferro: a ferrovia do contestado**. Florianópolis: Lunardelli, 1983.
VOLPATO, Terezinha Gascho. **A Pirita Humana**: os mineiros de Criciúma. Florianópolis: UFSC/AL, 1984.
WARREN, Ilse Scherer et al. **Santa Catarina em Perspectiva**: os anos do golpe. Petrópolis: Vozes, 1989.
WERLANG, Alceu. O Processo de Colonização no Oeste de Santa Catarina: a atuação da Cia. Territorial Sul Brasil. In: **Cadernos do CEON**, ano 9, n. 9, Chapecó: UNOESC, Julho de 1995.
WILLEMS, Emílio. **Assimilação e Populações Marginais no Brasil**: estudos sociológicos dos imigrantes germânicos e seus descendentes. São Paulo: Nacional, 1940.
WOLFF, Cristina Scheibe. **Historiografia Catarinense: uma introdução ao debate. In: Revista Catarinense de História 2**. Florianópolis: Terceiro Milênio, 1994. Pp. 5 -15.

Historiografia Brasileira.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**. Rio de Janeiro: Alfa Omega, s/d.
BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
_____. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: EDUSP, 1996.
CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.
CARDOSO, F. H. **Escravidão no Brasil Meridional**. São Paulo: Difel, 1976.
CARDOSO, F. H., IANNI, Octavio. **Cor e Mobilidade Social**. São Paulo: Nacional, 1960.
DAUMARD, Adelaide. **Cinco aulas de História Social**. Salvador: UFBa, 1978.
_____. et al. **História Social do Brasil**: teoria e metodologia. Curitiba: UFPR, 1984.
FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**. Porto Alegre/São Paulo: EDUSP/Globo. 1979.
FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1960.
FENELON, Dea R. **50 textos de História do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1986.
HOLANDA, Sérgio Buarque (org.). **História da Civilização Brasileira**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987
IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. **O Legislativo na Construção da República.** São Paulo, Contexto, 1989.
_____. (Org.). **Bibliografia Comentada – Urbanização, Industrialização e Migrações em São Paulo – Séculos XIX e XX.** Série iniciação, São Paulo, Departamento de História – FFLCH – USP, 1995.
_____ . **O Brasil atual e a mundialização.** São Paulo, Edições Loyola, 1997 (Col. História Temática Retrospectiva, V)
MARIZ, Vasco. **História da Música Brasileira**. São Paulo: EDUSP, 1995.
MATOSO, Kátia. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
MOTTA, Carlos G. (org.). **Brasil em perspectiva**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
_____. (Org.). **Negros no Sul do Brasil**. Florianópolis: Letras Contemporâneas. 1996. P. 17-53.
PRADO JR. Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1985
PRADO, Caio Jr. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo : Brasiliense, 1987.
SILVA. Eduardo. **Barões e Escravidão**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira. 1984.
TINHORÃO, J.C. **Pequena História da Música Popular Brasileira**. São Paulo: Círculo do Livro, 1972.

Historiografia Geral

ANDERSON, Perry. **Passagens da antigüidade ao feudalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
BENCI, Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos**. São Paulo: Grijalbo, 1977. P. 47-81.
CARDOSO, Ciro F. **A cidade-Estado Antiga**. São Paulo : Ática, 1985.
CASSIN, Barbara et al. **Gregos, bárbaros, estrangeiros**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
FINLEY, M.L. **História Antiga: testemunhos e modelos**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
FLORENZANO, Maria Beatriz B. **O mundo antigo: economia e sociedade**. São Paulo: Brasiliense 1986.
GORENDER. Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática 1990. P. 05-43
GRIMAL, Pierre. **A mitologia grega**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
_____. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
_____. **A Era do Capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
_____. **As Origens da Revolução Industrial**. São Paulo: Global, 1979.

_____. **Os trabalhadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
_____. **Revolucionários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
HUBERMAN, Léo. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
IGLESIAS, Francisco. A Revolução Industrial. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
IOKOI, Zilda Márcia Grícoli **Igreja e Camponeses na América Latina: Teologia da Libertação e a Luta pela Terra Brasil-Peru – 1964/1986.** São Paulo, HUCITEC, 1996.
_____. **Lutas Sociais na América Latina. Argentina, Brasil e Chile.** Porto Alegre, Ed. Mercado Aberto, 1990.
LÍVIO, Tito. **História de Roma**.(v.1) São Paulo: Paumape, 1991.
MAESTRI Fº, Mário José. **O escravismo antigo**. São Paulo: Atual, 1985.
MENDES, Norma Musco. **Roma republicana**. São Paulo. Ática, 1988.
MOTTA, Carlos Guilherme (Org.) **Febvre.** São Paulo : Ática, 1978**.**
NAQUET, Pierre-Vidal, VERNANT, Jean-Pierre. **Trabalho e escravidão na Grécia Antiga**: Papirus, 1989.
NOVAES, Adauto (org.). **Ética.** São Paulo: Cia das Letras, 1992.
NOVAES, Fernando. **O Comércio Atlântico na crise do sistema colonial**. São Paulo: Ática, 1978.
OLIVEIRA, Waldir Freitas. **A antigüidade tardia**. São Paulo: Ática, 1990.
SOUBOUL, Albert. **A Revolução francesa**. São Paulo: Brasiliense, 1974.
THOMPSON, E. **Formação da Classe Operária na Inglaterra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
_____. **Senhores e Caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

História para a Educação Infantil.

ARIES ,Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na Sociedade e na História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
TRAN-THONG. **Estágios e conceitos de Estágio de desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea**. Vol. I. Porto: Afrontamento, 1981.

Outras Referências

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". **Educação e Sociedade** (27): 122-140, 1987.
GORZ, André. **A Crítica da Divisão do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
FERRETTI, Celso J. **Modernização tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino**. São Paulo: **Perspectiva**, v. 7, n.1, jan./mar./1993.
MARTINS, José de Souza. **Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec,

GRUPO DE TRABALHO

ANTONIO DIAS MAFRA – 22ª CRE
CELSO OGLIARI – 17ª CRE
GELTA MADALENA JÖNCK PEDROSO – 5ª CRE
JOSÉ CARLOS RADIN – 9ª CRE
MARIA DE LOURDES AVELLAR – 20ª CRE
MÁRIO CÉSAR BRINHOSA – 1ª CRE
NORMÉLIO PEDRO WEBER – 13ª CRE
PEDRO POLIDORO – SED/DISU
ROZANA FERRAZ DE DEUS – 18ª CRE

COORDENADOR

PEDRO POLIDORO – SED/DISU

CONSULTORIA

ZILDA MÁRCIA GRICOLLI IOKOI – USP

GEOGRAFIA

INTRODUÇÃO

O desafio que se coloca hoje à educação escolar abrange uma série de situações que vão desde como a escola se situa perante as determinações sociais, até a postura daqueles que efetivamente conduzem o processo educativo no interior das instituições.

Atualmente a escola concorre, em condições de visível desigualdade, com uma série de outros elementos sociais e, em especial, com os meios de comunicação de massa, que atingem, com maior dinâmica e perspicácia, todas as dimensões sociais.

Repensar currículo, metodologias e recursos tem sido a tônica da grande maioria das escolas em todos os ramos e graus de ensino. O objetivo de todo esse esforço se justifica pelos baixos resultados que a educação formal tem obtido, seja no aspecto da permanência do aluno na escola, no desempenho de aprendizagem, seja na qualidade dos profissionais egressos do ambiente escolar. É na perspectiva de se produzir uma educação com maior qualidade que situamos o ensino de Geografia, como responsável pelo estudo do espaço construído pelos homens em relação com a natureza. O compromisso social da Geografia define-se por sua responsabilidade em estimular o pensamento crítico/reflexivo sobre o meio em que vive o aluno.

Se toda luta da escola hoje está baseada na construção de uma sociedade cidadã e se essa cidadania passa necessariamente pela formação social e política dos sujeitos, então a Geografia deve contribuir significativamente para a concretização desse postulado.

O elemento pedagógico no ensino de Geografia realmente constitui um fator significativo, uma vez que proporciona a forma e a dinâmica do ato educativo. O pedagógico é visto aqui enquanto elemento social e político da ação educativa concretizada por atitudes planejadas, portanto intencionais e caracterizadas por objetivos e meios previamente determinados.

Se pretendemos um ensino de Geografia fundamentado numa concepção científica onde o espaço geográfico é produzido e organizado pelo homem, e se estudar essa produção supõe perceber as relações que os homens desenvolvem entre si e com o meio, a forma(método), como se desenvolve o processo de estudar também é decisivo para a verdadeira apropriação dos significados e sua contextualização. Por isso, o professor de Geografia deverá ser o mediador entre o conhecimento geográfico (produção cultural) e o aluno (sujeito da produção cultural) facilitando o processo de compreensão das relacões sociedade-natureza, numa perspectiva sempre crescente de apropriação e saber.

É imprescindível que o professor de Geografia tenha clareza dos processos pedagógicos que se manifestam na educação formal, especialmente compreenda o significado dos paradigmas teórico-metodológicos que embasam a educação atual, pois toda filosofia do trabalho docente fundamenta-se na percepção político- ideológica dos processos sociais que se manifestam diretamente na educação.

Esta percepção torna-se ainda mais significativa se considerarmos que o conhecimento geográfico está intrinsecamente comprometido com as questões de ordem histórica, sócio-política e econômica que se manifestam no contexto da sociedade.

O processo escolar deve considerar os avanços da ciência geográfica, principalmente no que se refere às profundas transformações pelas quais tem passado o mundo atual, como forma de compreensão desta realidade que é o espaço de vida de seus alunos.

A CONCEPÇÃO DE GEOGRAFIA: novas contribuições

A partir de um trabalho de reformulação curricular, iniciado em 1988 e desencadeado pela SED-SC – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina, estamos hoje diante de um novo momento histórico, que nos faz repensar a teoria e a prática pedagógica na área de Geografia.

O questionamento sobre a prática fez com que o professor buscasse novos caminhos. Sentiu-se no

decorrer do processo uma mudança considerável na sua postura. Este profissional, habituado a tratar dos conteúdos de sua disciplina de forma fragmentada, onde os aspectos físicos e os humanos permaneciam desarticulados, viu-se diante de uma situação conflitante.

O processo assim posto, provocou nas práticas de ensino de Geografia, um questionamento sobre a postura profissional do professor frente a sua disciplina, gerando reflexões permanentes, contraditórias ou não; essas podem estar referidas a dois níveis: um deles, especificamente à Geografia, que diante o processo de globalização deve repensar a sua prática de estudar os lugares e o mundo, incorporando novos e rediscutindo velhos conceitos, a fim de dar conta desse novo cenário mundial; um outro, referente à LDB, que propõe alterações na estruturação do ensino e no encaminhamento da aprendizagem.

Na busca de uma nova postura frente ao processo de aprendizagem, com base na Proposta Curricular, o professor de Geografia transforma sua prática, desconsiderando, ainda, muitos aspectos fundamentais. A Geografia hoje, nas escolas, difere da trabalhada anteriormente. Por outro lado, muitos conceitos, habilidades e metodologias indispensáveis para o entendimento das ciências geográficas não ficaram explícitos no primeiro documento de Proposta Curricular Catarinense.

Isto ocorreu pelo fato do não aprofundamento e entendimento dos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos norteadores, fato que ocasionou a dicotomia teoria e prática na sala de aula, gerando o distanciamento entre o saber popular (senso comum), e a relação com o conhecimento cientificamente produzido.

A nossa posição diante do exposto é a de colaborar para uma interpretação adequada das concepções de Geografia da Proposta Curricular, visando um avanço efetivo do processo de aprendizagem no cotidiano escolar.

Neste sentido, temos como objetivo central:

> *Possibilitar a efetiva implementação da Proposta Curricular para transformação da escola pública em local no qual ocorra apropriação, elaboração e reelaboração do conhecimento científico, erudito e universal, de forma sistemática para a formação da cidadania do educando.(SANTA CATARINA,Proposta Curricular – l991)*

Esse avanço no processo de aprendizagem vem sendo acompanhado também por mudanças em alguns livros didáticos de Geografia. Estes passaram nos últimos anos por transformações nas formas de abordagem de conteúdos, impulsionados tanto pelas mudanças das relações no mundo atual, quanto pelas pressões das propostas curriculares nacionais e pelas produções acadêmicas.

> *O importante não é denunciar apenas, mas partindo da teoria, conhecer a realidade e planejar uma ação. Denunciar que o livro didático mente, traz implicações seríssimas: vamos fazer um livro que fale a verdade! Mas nasce a pergunta: é possível? (*FARIA,1994 *p.9)*

Porém, ainda que continuemos questionando a utilização dos livros didáticos como instrumento de alienação nas salas de aula, sua utilização deve ser entendida como um instrumento de apoio à prática pedagógica, pois todo livro didático traz sua concepção geográfica. Queremos usar o livro didático como instrumento de intermediação para o desenvolvimento da nossa proposta.

Reiteramos as concepções da Geografia na proposta curricular, pois entendemos que elas são imprescindíveis para o entendimento da sociedade em que vivemos, buscando a superação das contradições da própria sociedade:

> *A Geografia que propomos seja ensinada deriva de uma concepção científica em que o espaço geográfico é produzido e organizado pelo homem. Conceber a Geografia como estudo da organização do espaço pelas comunidades humanas, significa estudar as relações que os homens desenvolvem no e com o meio: pressupõe o conhecimento de como os homens em suas relações com outros homens se apropriam da natureza, pensam, produzem e organizam o espaço ao longo dos tempos (SANATA CATARINA, Proposta Curricular – 1991)*

A Geografia no Brasil teve, na década de setenta, uma efervescência de movimentos de mudança,

que culminaram em 1978 com o Encontro Nacional da AGB em Fortaleza, onde os ideais pragmáticos até então predominantes passaram a ser questionados por novas concepções fundamentadas no Materialismo Histórico. Essa concepção nos permite:

> *... a passagem da imagem caótica do real para uma estrutura racional, organizada e operacionalizada de um sistema de pensamento. A primeira etapa deste método é, pois, a busca de elementos essenciais comuns que estruturam o real. A perspectiva marxista encontra no método materialista-histórico o instrumento capaz de projetar a percepção para além do fenomenológico, fazendo sobressair as verdadeiras essências escondidas atrás das aparências. A realidade última é, portanto revelada por intermédio da razão, que reconhece no movimento caótico da sociedade, os fatores fundamentais de sua organização e de seu desenvolvimento (GOMES, 1996, p. 281.2)*

A década de oitenta foi caracterizada pela produção de uma Geografia comprometida com os anseios da sociedade, autodenominada Geografia Crítica. Na escola pública, estas idéias foram divulgadas principalmente por propostas curriculares, em diversos estados e municípios brasileiros, modificando consideravelmente as práticas educacionais.

> *O compromisso social deve ser maior do que o interesse pessoal, que vivemos, nesta última década do Segundo Milênio, um dos momentos das transformações mais agudas da sociedade, e a Geografia nasceu não só como uma ciência social, mas também como uma ciência eminentemente política. (ANDRADE, 1994, p.55.6)*

Neste sentido, várias experiências na área de ensino da Geografia vêm acontecendo pelo Brasil. A partir dessa base teórica diversas propostas alternativas estão surgindo e oferecendo maiores possibilidades de entendimento das transformações que a sociedade atual enfrenta, tornando a disciplina mais significativa para a compreensão da realidade social.

Diante disso, a Geografia que deve ser ensinada é a que concebe o espaço geográfico como produção do homem, num processo de construção social que é dinâmico e contraditório. Como produto do trabalho humano, ela também é influenciada pelos processos contraditórios de transformação da própria sociedade, e das formas de apropriação da natureza.

Nos anos noventa gestam-se outras perspectivas de Geografia, no entanto ainda não efetivamente traduzidas como práticas de sala de aula.

A Geografia a ser ensinada hoje é uma ciência que estuda aquilo que é marcado no território, que expressa o espaço como resultado das lutas, das disputas, do jogo de interesses e de poder dos povos, das sociedades, e dos homens. Homens concretos, historicamente situados no espaço e no tempo, não apenas na dimensão de uma extensão (horizontalidade), mas na sua condição de posicionamento social (verticalidade) numa sociedade hierarquizada, compreendendo sua identidade de classe.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os pressupostos teóricos que constituem o referencial para o trabalho de Geografia devem ser salientados no sentido de que se tenha um pano de fundo que fundamente tanto a investigação geográfica quanto a disciplina que é componente curricular da Educação Básica.

Considerando que a Geografia é uma ciência social, há que se perceber as decorrências disto, visto que se estuda a sociedade e a natureza. Aí já reside um aspecto fundamental que dá à Geografia seu caráter social, expressa na forma como é considerada a natureza, não apenas em seus aspectos físicos, mas na possibilidade de sua apropriação pelo homem. A realidade é una, e cada ciência a interpreta, a partir do que sejam os seus pressupostos, o seu *fazer específico*. E o da Geografia é ter o *olhar espacial* desta realidade. Este olhar espacial é o modo com que se interpreta a realidade, que se busca conhecê- la e compreendê-la.

Ao analisar o espaço construído como o resultado das relações entre os homens, considera-se a materialização/concretização destas relações. Ao se materializarem, dão características específicas ao território, que deve ser considerado em sua dimensão interna e na sua contextualização. No entanto, este

espaço não pode ser entendido apenas como suporte, palco onde acontecem fatos, mas também, como parte do processo de organização. Tudo o que está estruturado nele, seja social, econômico, cultural, assume, com o natural, as características do lugar.

Nossa premissa baseia-se no pensamento de (CARLOS, 1994 e l996), que entende que o estudo de um fenômeno lugarizado reproduz a mesma lógica da totalidade, mesmo em diferentes escalas, sem com isso perder as particularidades da história. Na produção do lugar encontram-se as mesmas determinações do espaço como um todo. No entanto, para a determinação do processo espacial de produção a partir de uma parcela determinada, deve-se levar em conta a sua relação com a totalidade. Esse ponto de vista tem sua origem na visão da realidade concreta e total, no qual só entendemos as partes a partir do entendimento do todo ao qual pertencem.

No mundo em processo de globalização, a discussão sobre o estudo do lugar nos parece indispensável. O lugar no/do mundo globalizado é atingido por redes articuladas que intervém na sua história. Cada lugar se organiza em função de uma cultura, uma tradição, suas línguas e seus hábitos. Essas características são constituídas por influências internas e externas, que vão ser produzidas em consonância com o processo global. No entanto, o local é a escala da produção e reprodução da vida, e precisa ser analisado sob a tríade: habitante, identidade e lugar. O espaço local é aquele em que ocorre a produção e a reprodução da vida cotidiana, apropriada, vivida, tornando-se de fácil apreensão. A análise do espaço local nos faz apreender as relações conflituosas e problemáticas do cotidiano, que hoje é estabelecido a partir da constituição da sociedade mundial.

Na medida em que se entende significativo estudar o lugar, é fundamental compreender que ele é do mundo ou o mundo se expressa nele. Assim, é necessário perceber que qualquer lugar está localizado (situado) num contexto maior, que pode ser a vizinhança contígua e/ou o mundo, com os quais se estabelecem as relações.

A partir das relações de produção geram-se as forças que impulsionam a organização social no sistema capitalista. Neste sentido, o processo de acumulação do capital influi diretamente na estrutura espacial, produzindo e reproduzindo o espaço. O espaço torna-se um conjunto de usos da terra, por vezes contraditórias, refletindo claramente o grau de desenvolvimento das forças produtivas.

O capital pode ser acumulado de diversas maneiras, em diversos locais e tempos. Na análise da produção do espaço, devemos levar em conta que o processo não é comum em todos os lugares, tampouco é estático, pois transforma-se a cada momento. Por isso, existem espaços diferenciados que assumem características particularizadas. Isso ocorre pelo jogo de forças entre os homens do próprio lugar, e de outros lugares, e das formas de uso/apropriação da natureza e da própria forma como ela se apresenta (Zona da Mata, litoral, campos, área montanhosa).

A dinamicidade do espaço é proporcionada pela estreita ligação com a sociedade, tornando-se um perfeito retrato das ações que se realizam no presente, aliadas às marcas das ações passadas.

O caráter dinâmico da vida humana materializada no espaço expressa as contradições sociais, culturais, políticas, religiosas, e fragmenta o espaço, como se percebe, por exemplo, nas áreas urbanas. A temporalidade dos processos espaciais determina, por exemplo, que áreas hoje desvalorizadas numa cidade – na medida em que vão crescendo, urbanizem-se, ganhem infra-estrutura – aumentem o valor do solo . O inverso também ocorre, pois áreas centrais valorizadas, no decorrer do tempo, devido a deterioração da qualidade de vida por elas oferecidas, vão perdendo seu valor.

Um outro aspecto importante a levar em conta reside no fato de que a produção espacial é desigual, na medida em que o espaço é fruto da produção social capitalista que se realiza e se reproduz desigualmente, privilegiando determinadas classes e marginalizando outras.

Tal dinâmica conduz à reestruturação das áreas já ocupadas, movimentando atividades e habitantes, bem como à incorporação de novas áreas que interessam à expansão do espaço ocupado.

Cada lugar é resultado de um jogo de forças que é desencadeado a partir do modo como os homens vivem e trabalham e das características internas que apresenta, que são resultado das condições naturais e das várias relações internas, de um lado, e de outro lado, dos impactos gerados a partir das influências que vêm de fora. Na análise de um lugar, deve-se considerar estes dois níveis de interferência: o interno e o externo. Em decorrência, um lugar não pode ser estudado isolado do contexto em que está.

A escala social é fundamental em qualquer análise geográfica, ou por outra, é fundamental que ao estudar um lugar sejam considerados os demais níveis da escala social de análise: o local, o regional, o nacional e o

mundial. Cada lugar estudado deve ser considerado não como o único, mas no conjunto, quer dizer, como o lugar de concretização das relações universais/globais.

De acordo com Corrêa (1997) um dos temas mais questionados atualmente na Geografia diz respeito ao conceito de região. Tanto a chamada geografia radical quanto a humanista, a política e a cultural, fazem referências a este conceito. No livro Trajetórias Geográficas, Corrêa (1997) utiliza a classificação de Gilbert para a conceituação de região, desenvolvida após 1970. Cabe aqui, rapidamente rever as visões que aí aparecem.

A primeira, fundamentada numa visão materialista histórica, concebe a região como espaço de materialização dos processos sócio-espaciais, tendo a existência de uma economia de mercado como premissa básica. Nesta visão a região reflete os conflitos existentes na divisão do trabalho e das disputas político-ideológicas e econômicas. A segunda ,utilizada sobremaneira pela Geografia humanista e cultural, concebe a região como espaço vivido, ou seja, a relação que um grupo social mantém com o seu lugar de vivência. Com isto, podemos conceber que a região apresenta uma identidade, possuindo sua particularidade. A terceira dá uma visão eminentemente política para o conceito de região. Nesta linha, cada região possui um distinto poder que a diferencia das outras. O poder e a dominação são elementos essenciais para a sua determinação. O pluralismo conceitual, emergente a partir de 1970, tem em comum a idéia da diferenciação de área. Esta discussão conceitual vem à tona exatamente quando o mundo, em processo de globalização, percebe a antítese da lugarização. É exatamente esta região diferencial, particular, que buscamos retratar aqui. Uma região ao mesmo tempo fragmentada e intensamente articulada.

A região continua sendo uma categoria de análise da Geografia ,porém, como se percebe, ela supera e desconsidera o uso da antiga região natural a partir dos critérios físicos.

Neste sentido, nas regiões catarinenses observam-se duas dinâmicas: uma restrita às relações de interdependência entre regiões vizinhas, intra-regional, como é o caso da integração na produção agroindustrial do Oeste, e outra mais abrangente, a inter-regional, como a relação entre a região produtora agroindustrial no Oeste e o litoral, para exportação.

O outro nível da escala de análise é o nacional. É necessário que se tenha sempre presente a dimensão da formação sócio espacial em qualquer análise que se faça, pois é neste nível que são definidas as políticas públicas, e que existem as regras a que se subordinam as populações. Este nível de análise perpassa os demais. Ao mesmo tempo que se estuda o lugar ele tem de estar referido a uma identidade nacional, que é, por exemplo: o Brasil, a sua história, o seu espaço, acontecendo num determinado ponto do território

Nesta linha de raciocínio, a paisagem é a aparência do espaço construído. É a forma que o território *mostra*, *aparenta,* tudo o que ficou registrado nele como resultante do processo desencadeado. É no estudo geográfico da paisagem , o momento de se perceber, reconhecer a aparência possível de descrever. Porém não se pode ficar restrita a ela, devem ser buscadas as explicações que a produziram.

O espaço como resultado da produção social dos homens traz em si a materialização de um jogo de forças, que ganham significado a partir das relações de poder.

É de suma importância levar em consideração o micro-espaço do poder, que é o espaço do indivíduo, seu lugar de interação social. É onde ele se identifica e se faz valer nas regras pré-estabelecidas, modificadas quando de sua interação, apropriação de bens de produção, conhecimento, enfim da sua cidadania que se autodetermina frente ao espaço de relações sociais de poder. E assim chegar a entender no âmbito do macro espaço, em dimensões maiores, que mais indivíduos ocupam e se relacionam; espaço este, que precisa de relações baseadas em normas e leis, que delimitam territórios interligados de poderes. Identifica-se assim o espaço do município, do estado, do país, das empresas nacionais e transnacionais, dos poderes políticos, econômicos, sociais e religiosos dos países, instituições, organizações, etc.

A população, o território e os recursos são máquinas do poder utilizadas pelo Estado e grupos dominantes. As instituições religiosas, escolares, familiares, jurídicas, políticas, sindicais, de informações e culturais são aparelhos ideológicos que fortalecem os domínios de poder do Estado e dos grupos dominantes, fazendo o jogo da subordinação na medida em que os grupos são organizados ou na subjugação na medida que não são organizados.

A família, por sua vez, desempenha outras funções, pois ela intervém na reprodução da força de trabalho e também é produtora de trabalho, como de consumo, dependendo do modo de produção, estabelecendo relações de poder macro e micro. Essas relações são matizadas pelos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação, pelo marketing, pelas igrejas, crenças, escolas, cultura...

A escola, como espaço de relações de poder, está localizada num lugar geográfico determinado por interesses diversos e por ela passam pessoas com diferentes níveis econômicos, profissões, conhecimento, tipos de família, moradias, crenças, num contexto de muitas tradições. Nesse espaço de relações sociais de conhecimentos , ideologias é que acontece a exclusão, ou a inclusão, no processo de ensino. Cabe à escola clarear as relações de poder, instrumentos, trunfos que estão sob domínio das estruturas que comandam o espetáculo global/local ou vice-versa. E a partir daí o educando sinta-se capaz de transformar as relações sociais pelo seu trabalho, estudo, inovações, técnicas e detenção de suas forças coletivas voltadas para os interesses comuns da maioria.

Para além de se perceber esta dimensão de poder que se faz presente tanto no micro como no macro-espaço, é necessário considerar que a aparência do espaço (paisagem) revela essas relações. Esta aparência tem de ser investigada para se verificar os motivos que a originaram. Por isso, na análise geográfica deve-se considerar sempre a dimensão histórica, para buscar os motivos, as explicações. A história se faz presente tanto no macro-espaço, no espaço das formações sócio-espaciais, quanto no micro-espaço, no lugar de encontro e vivência diária. É a dimensão do cotidiano que deve ser incorporada aos estudos de Geografia, seja para compreender a realidade concreta do dia-a-dia, seja para dar conta de teorizar sobre ele. Ou ainda: compreender como fatos globais, nacionais, regionais têm a ver com explicações de questões muito próximas de nós.

Como afirma Santos (1996),vivemos num mundo aparente no sentido de abrangência de nossas relações. Cada lugar é, a sua maneira, o mundo. Mas também cada lugar torna-se exponencialmente diferente dos demais. A vida cotidiana faz então esta mediação: da tentativa de consolidar, configurar o espaço, dominando-o no tempo, à multiplicidade de escolhas, maneiras de viver, situações vividas, etc. A análise do processo de produção do espaço nos coloca diante de profundas transformações possíveis de serem apreendidas no plano do vivido. O cotidiano diz respeito ao encadeamento de ações que se desenvolvem num espaço e tempo ligados à produção das relações sociais. A Geografia não pode ignorar as contribuições do cotidiano para a produção do conhecimento. Deve-se considerar a bagagem cultural de cada indivíduo, elemento fundamental na construção do processo social.

Santos (1996) complementa dizendo que vivemos um tempo de mudanças aceleradas. O movimento se sobrepõe ao repouso. A circulação é mais intensa que a produção. Não só os homens mudam de lugar como migrantes, mas também os produtos, as imagens, as idéias. Tudo acontece muito rapidamente. Há uma produção acumulada que será sempre suporte para elaboração de novos referenciais cotidianos. A memória olha para o passado. A consciência olha para o futuro. Quanto mais inovador for o espaço, mais surpreenderá o indivíduo.

Daí a importância de se valorizar este conhecimento, acumulado de modo espontâneo, como impulso ao aprimoramento dos processos de pensamento e da capacidade de aprender. O conhecimento vai sendo construído na interação com o meio. Um influencia o outro e essa interação acarreta mudança no indivíduo. É nas relações cotidianas que o ser humano vai construindo suas características (seu modo de agir, de pensar, de sentir) e sua visão de mundo. No ambiente escolar as contribuições trazidas pelos alunos devem ser partilhadas e acrescidas mediante a contribuição do professor, que aprende e ensina na construção desse cotidiano cada vez mais enriquecido.

Essa compreensão permite responder as perguntas e necessidades do aluno na medida em que supera a dicotomia artificializada (e construída muitas vezes ideologicamente) de separação entre os aspectos físicos e humanos do espaço. Por muito tempo trabalhou-se com uma Geografia que fragmentava o espaço, que acentuava aspectos de Geografia Física como se fossem as ciências específicas; por exemplo: climatologia, geologia, geomorfologia, etc. Partia-se, além disto, de uma concepção de que o conhecimento da natureza era inquestionável. Era a parte científica e imutável da Geografia, era a parte de *ciência exata.*

Ao entender-se a Geografia como uma ciência social, há que se considerar as questões da natureza nesta perspectiva: elementos como o relevo, a vegetação, o clima, os rios etc. não têm uma formação e transformação independente do homem, das relações que acontecem na sociedade, portanto não há como analisá-los independentemente desta. Por exemplo, partindo-se de um lugar, ao procurar entender como ele se organiza, quais são os processos que ocorrem, qual o uso que o homem, o grupo social faz do espaço e da natureza, pode-se encontrar o caminho para estudar as questões da chamada Geografia Física. Não mais como aspectos anteriores ao homem, mas como resultado e motivo de como os grupos sociais convivem e produzem o espaço em que habitam.

Ao estudar uma área em suas características naturais como a base física do processo de ocupação e as transformações ocasionadas pelo uso social do espaço estar-se-á oportunizando o tratamento e a compreensão dos vários conceitos específicos da tradicional parte física da Geografia. O aluno compreenderá o que é um rio, um riacho, uma área de inundação, um planalto, uma planície, uma vertente íngreme, a formação rochosa, etc... a partir da realidade concreta e não a partir de conceitos prontos , idealizados e distantes da sua vivência cotidiana.

A superação da dicotomia físico/humano da Geografia é urgente e se faz necessária por dois motivos pelo menos: a) não é possível fazer uma análise geográfica desconsiderando a dimensão da natureza na produção do espaço; b) não é mais possível fazer-se a fragmentação do espaço em físico e humano, com o risco de não compreendê -lo; e por outro lado, a análise não será geográfica.

Em resumo, não deve haver separação entre Geografia Física e Geografia Humana. Os conceitos básicos de uma e de outra devem sustentar as análises temáticas, e na medida em que forem significativos devem ser aprofundados para que seja realizada uma análise globalizada.

Finalmente, deve-se levar em conta, ao estudar a Geografia, que a simples descrição do espaço restringe-se a apenas um momento da análise geográfica. A descrição é fundamental para a análise, pois ela permite identificar e reconhecer as várias mudanças do espaço. Mas assim como não se pode ficar na descrição apenas, não se pode também descrever o espaço todo. As relações no mundo se complexificam e o tornam cada vez mais interligado, ao mesmo tempo em que pelo avanço dos meios de comunicação pode-se acumular cada vez mais um volume espantoso de informações. As descrições e o uso das informações se tornam impossíveis de serem apreendidas em sua totalidade. Há que se selecionar o que pode e deve ser estudado.

O critério de seleção/delimitação do que estudar em Geografia não deve ser o tradicional critério geológico – geomorfológico. Não há mais sentido isolar os continentes para estudá -los, eles não têm identidade em si próprios que os diferencie essencialmente entre si. O novo arranjo mundial não se assenta exclusivamente no critério físico, embora ele possa estar presente. A organização em mercados comuns, por exemplo, demonstra isto.

Neste nível de raciocínio, o critério de seleção/delimitação do conteúdo deve estar referido a temas, enunciados o mais das vezes por problemáticas que vão ser situadas em um espaço e num tempo. Para isso, deve-se ter a referência da cartografia. As noções de cartografia devem ser constantemente trabalhadas, não como um conteúdo em si, mas como um instrumento capaz de permitir que se conheça e represente o espaço estudado.

O mapa é o instrumento fundamental, capaz de proporcionar as informações que se precisa e capaz, por outro lado, de fazer as representações que se pretende.

A linguagem cartográfica, como tal, exige também uma alfabetização, para que se possa entender e incorporar as habilidades deste modo de expressar a realidade. O aluno deve passar por um processo de compreensão do que sejam estes símbolos e ser capaz de usá-los. Para conseguir ler e compreender um mapa é preciso também saber construí-lo. Portanto os trajetos, percursos, os desenhos da sala, da casa, da planta da escola, do bairro, etc... vão permitir ao aluno que se familiarize com as formas de representação e com as possibilidades de usá-las, como uma linguagem adequada a compreender o espaço. Hoje, com a cartografia informatizada, melhora-se este instrumental que não é de modo algum o conteúdo de Geografia, mas o meio, o instrumento apenas. E como tal, fundamental na análise geográfica.

METODOLOGIA

Na metodologia reside a grande possibilidade de encaminhar um estudo coerente com a realidade do mundo atual. Deve-se, portanto, superar a leitura pura e simples do texto e o questionário para responder; assim como deve-se dar conta de usar as informações como instrumento para a compreensão da realidade que o espaço expressa.

É preciso compreender o espaço construído pelos homens como resultado de um jogo de forças e de poder entre os homens, e destes com a natureza. É preciso conhecer as formas como se associam nos diversos lugares os fenômenos físicos e humanos em si e entre si, e conseguir explicar as paisagens resultantes.

É fundamental um conhecimento cada vez mais preciso do espaço terrestre, das possibilidades que o ambiente natural coloca e das condições que os homens têm de construir o seu espaço.

As informações são, como já foi dito, os meios com os quais se vai poder pensar o espaço, compreendê-lo e buscar as alternativas para transformá-lo. Mas para além destas(de sua memorização), cabe ao ensino de Geografia algo que seja mais permanente, pois as informações são, de um lado, passageiras e temporárias, e de outro, oportunizadas à todos de um modo mais eficaz pelos meios de comunicação.

A Geografia deve dar conta também da formação de determinadas competências e habilidades. Competência para que se possa verificar no aluno a sua capacidade de fazer a leitura do espaço, de que consiga organizar o seu saber, oriundo do senso comum, diante do saber cientificamente produzido e repassado ou pelo livro-didático, pelo mapa ou pelo professor, criando um novo conhecimento próprio, que resulte da interlocução dos saberes. Habilidades no sentido de conseguir se orientar no espaço, enfim, de saber trabalhar com a linguagem cartográfica.

A noção de espaço é uma das categorias essenciais de pensamento. E como pensamos, cada vez mais, basicamente por meio de imagens espaciais, a orientação é fundamental no ensino da Geografia. A orientação vai muito além do saber onde nasce o sol, e de qual a distância que precisa ser percorrida para ir de um lugar a outro. Ela é vista também de modo mais complexo, ligado à noção de espaço, de tempo, de custos, de eficiência, na comunicação.

Esta orientação é dada, é construída a partir da percepção que o aluno tem do seu lugar no mundo, e guardados os níveis de escala que ele seja capaz de compreender.

A análise geográfica supõe que se faça o estudo da realidade considerando certos critérios que são dados pelo referencial teórico e por um método de trabalho. Este assenta em determinados aspectos que são fundamentais, tais como: a observação direta das paisagens, ou de figuras que representam espaços, fotos, pinturas e mapas.

É na análise de apreensão do espaço geográfico que as descrições, as observações, devem servir para qualificar as explicações dando-lhes as informações que vão justificar seu estudo. Ao invés de uma simples memorização de informações, estimular-se-á no aluno a capacidade de pensar criticamente através da Geografia. A educação não é mais ensinar regras, decorar definições etc. As definições mudam a cada instante. São facilmente superadas.

Importante se faz, considerar os conhecimentos que o aluno traz consigo, do que conhece da sua realidade e permitir-lhe o acesso aos instrumentos para a compreensão teórica e a interligação com o conhecimento cientificamente produzido.

É dado inquestionável que o homem, por conta de sua inteligência, atua sobre o meio em que vive, transformando-o continuamente, criando sempre novos instrumentos, no intuito de desvendá-los, dominá-lo e colocá-lo a serviço de seu bem-estar. Cria sempre novos meios , novos instrumentos, novos conhecimentos que o auxiliem no desempenho de suas atividades. São processos, métodos, técnicas e tecnologias sempre renovados. Perceber a presença da tecnologia no cotidiano de nossas vidas e da Geografia já é uma realidade. Basta olhar para os inúmeros aparelhos e máquinas que nos rodeiam.

É cada vez mais freqüente, também o uso da Cartografia Automatizada na produção final de mapas,e o uso do Sistema de Informações Geográficas. Da mesma forma, a linguagem e a operacionalidade computacional têm-se revelado como instrumentos técnicos muito empregados no conhecimento científico.
É recomendável valermo-nos desta tecnologia no processo de ensino, propiciando ao aluno maiores possibilidades de interpretação do mundo atual.

Diante, pois, das muitas alternativas que a moderna tecnologia coloca à disposição do ensino, em geral, e da Geografia em particular, não se pode prescindir deste rico instrumental, sob pena de comprometer toda uma geração.

O aproveitamento da tecnologia pela escola e, principalmente, pelos professores de Geografia, no desenvolvimento de sua profissão, ajudará, por certo, na ampliação do horizonte dos alunos, por imprimir, ao trabalho pedagógico, um ritmo mais dinâmico e uma dimensão mais atual.

Envolver-se em estudos e debates sobre o assunto, refletir para que servem estas tecnologias, são oportunidades que trarão, ao professor de Geografia, novas e múltiplas possibilidades pedagógicas, e, por conseguinte, melhores resultados.

Acreditando na capacidade do professor de desenvolver a sua autonomia e conduzir ele próprio o seu trabalho, as reflexões a seguir encaminham possibilidades de realizar a operacionalização da prática de

sala de aula.

Os temas sugeridos são abertos e podem ser relacionados ou ampliados na medida do conhecimento da realidade dos alunos, da comunidade escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Apresenta-se, a seguir, exemplo de tratamento de um tema que poderá ser trabalhado em todos os níveis de ensino:

1 – TEMA: A INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA

2 – PROBLEMÁTICA

A Indústria de Santa Catarina é diversificada e produz espaços regionalizados distintos entre si, organiza a economia e coloca o Estado em evidência no contexto da Formação Sócio Espacial Brasileiro. É uma indústria de bases tecnológicas avançadas, e ligada às condições naturais que o Estado oferece, e às etnias que a constituiram.

3 – CONCEITOS POSSÍVEIS PARA DESENVOLVIMENTO

- industrialização
- mão-de-obra
- tecnologia
- processo industrial
- recursos naturais
- região industrial

Obs.: os conceitos serão construídos a partir das discussões e análises realizadas com os alunos. Nunca tirados do livro e ditados para memorizar.

4 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Coletar folhetos informativos das várias indústrias de Santa Catarina;

Organizar um painel que identifique os vários tipos de indústria, mostrando as suas características e localização;

Fazer um mapa de Santa Catarina indicando a sede de cada indústria, e a área de influência;

Fazer um mapa do Brasil, do Cone Sul da América do Sul, da América ou do Mundo, indicando o destino da produção;

Escolher uma indústria a ser visitada (organizar o planejamento da visita);

Construir maquetes da indústria visitada;

Pesquisar sobre a origem da indústria

- a importância econômica para o município
- a importância econômica para a região
- a importância econômica para o Estado
- a importância econômica para o Brasil

Verificar em que outros lugares do Brasil existem os tipos de indústrias estudadas;

Procurar nos livros de Geografia o que existe sobre indústria e analisar.

Estabelecer comparações com o processo de industrialização do início da Revolução Industrial e da industrialização brasileira.

Discutir a importância da indústria para:

- a população
- a economia
- na questão ambiental
- no desenvolvimento tecnológico

Levantar temas possíveis de serem estudados a partir das discussões gerados.

EDUCAÇÃO BÁSICA

Educação Infantil

Nesse momento da escolaridade, se espera da Geografia que introduza no universo da criança a discussão de determinados conceitos que são fundamentais tanto para dar as bases ao aprendizado da Geografia quanto a que ele aprenda a situar-se no mundo da vida.

A questão básica é trabalhar a noção de identidade e pertencimento do aluno ao grupo. Os conceitos básicos a serem trabalhados, e dos quais decorrerão outros, são: o espaço, o tempo, o grupo em que vivem os alunos.

Os jogos de casinha, jogos com bola, brincadeiras, dramatizações, histórias infantis, passeios, e outras (que podem ser encontradas na orientação bibliográfica, ou podem ser criadas pelo professor, de acordo com a realidade de seu aluno) servem para desenvolver noções de limite, espaço ocupado, espaço de relações, duração, distância, tamanho, lugar, orientação, grupo envolvido.

Fazer a atividade, realizar conversas para planejá-las e avaliá-las, fazer a representação por desenhos (pré-mapas) contar a história do que foi feito, dramatizar, são atividades lúdicas, motivadoras, do aprendizado que se quer neste momento.

Ensino Fundamental

O período inicial de escolaridade é o momento, por excelência, do processo de alfabetização da criança. A Geografia contribui, junto aos demais componentes da área de ciências sociais, para possibilitar o acesso ao conteúdo no processo de alfabetização, ao aprender a ler e escrever o mundo da vida.

A Geografia é a disciplina que permite decodificar a realidade sob o olhar espacial, na medida em que o aluno contrapõe ao conhecimento que ele traz consigo os conceitos cientificamente elaborados, produzindo então o seu próprio conhecimento.

O papel fundamental da Geografia nesta fase é construir estes conceitos utilizando-se das informações da própria realidade, considerando o espaço vivenciado e visível. Este é o momento de concretizar e complexificar a busca da identidade do aluno e a sua situação no mundo social.

É o momento também de desenvolver as bases da linguagem cartográfica realizando atividades referentes a percursos, trajetos, incorporando as noções de escala, legenda e orientação.

A representação do espaço vivido pelo aluno permite a ele ser um aprendiz do processo de construção de mapas, ao elaborá-los (a partir dos pré-mapas). É só a partir de ele saber fazer, ser um mapeador que ele conseguirá percorrer o processo de abstração que lhe dará a capacidade de ler e analisar o mapa pronto que lhe é apresentado. O processo de construção dos conceitos é na prática o avanço sucessivo que o aluno é capaz de realizar ao conhecer e interpretar a realidade, fazendo as abstrações, construindo códigos que intermedeiam a realidade concreta no que ela é. É a abstração capaz de expressar o espaço mental, para além do espaço concreto, vivido. Esta construção não é um processo linear, mas contraditório, pois ao ir e vir se acrescenta a cada passo, maior complexibilidade no caminho para a abstração e a possível representação do espaço concreto.

Este é o momento da escolaridade em que o aluno vai estudar o lugar em que vive, contextualizado nos demais níveis da escala de análise.

Como temas podem-se considerar:

- Quem são os homem que vivem nesse lugar?
- Como eles se organizam(tipos de grupos)
- Como são as condições do lugar em que se vive; (meio ambiente, infra-estrutura urbana e social)?
- Como é o espaço produzido pelo homem neste lugar?
- Quais são as atividades que essas pessoas exercem?
- Quais as paisagens, desses lugares em que se vive, como aparência dos processos sociais e das relações da sociedade com a natureza?

O município como um lugar de vivência pode ser considerado o objeto de estudo nesse momento. Ele pode constituir a fonte de informações e o campo a ser trabalhado. Por exemplo: ao estudar o município em Santa Catarina (como de qualquer outro Estado) deve-se considerar o espaço local e a sua posição no espaço maior, isto é, no interior do Estado e do Brasil.

A caracterização do lugar decorre de elementos internos e do fluxo de relações. Este não é necessariamente oriundo do espaço circunvizinho, pode ser de áreas mais distantes com as quais o município mantém relações. O mundo globalizado não supõe, necessariamente, um espaço linear e contínuo, mas é um espaço de relações. Cada lugar assume as características e tem paisagens específicas, pois é ali, no lugar concreto, que as questões globais se materializam.

É o momento de considerar ,nesta perspectiva, o município ,a região da qual faz parte, do Estado enfim. Portanto, o município como um lugar, pode ser considerado, no seu conjunto, e/ou aspectos dele (as comunicações, a industrialização, urbanização, etc.) ou partes dele, tais como, a cidade, o bairro, a rua, a comunidade local, os distritos, a igreja, o clube, o comércio, a escola, o sindicato, as agremiações esportivas, as relações entre os bairros da zona rural com a cidade.

Mas na perspectiva geral, um município do litoral ,ou da área central do Estado, que é um município *interno*, no sentido de ter como circunvizinhança apenas outros municípios assemelhados, ou do oeste, na fronteira com a Argentina, vão apresentar uma dinâmica social e seu espaço construído, características diferenciadas entre si. Embora a lógica que preside o desenvolvimento seja a mesma, cada lugar reage a partir de suas particularidades, de sua dinâmica interna, a partir do jogo de forças, dos fluxos internos e externos.

A identidade de cada um, é portanto, resultado desta situação/localização absoluta, que trazem as marcas do lugar. Estas, em contraposição com as possibilidades de localização relativa geradas a partir, principalmente, dos avanços das comunicações e das possibilidades de relações econômicas, culturais criam espaços diferenciados.

O município como um lugar específico deve ser considerado como o resultado do jogo de forças internas e externas. É um lugar do mundo. Pode-se dizer que determinado município é um lugar situado no espaço e no tempo da história de Santa Catarina e por decorrência da História do Brasil. Para compreender o o Estado Santa Catarina, o município, é fundamental que se conheça, no sentido de estudar para além dele, o Brasil e o Mundo. Portanto ao estudar qualquer município deve-se reconhecê-lo na sua referência aos demais municípios, ao Estado de Santa Catarina, mas também aos demais Estados, e na medida em que seja pertinente, ao Brasil e às demais regiões nacionais e/ou internacionais(caso do Mercosul). Na medida em que se avança nas séries, os temas devem ser tratados de modo mais aprofundado e complexo, mais problematizado.

Ao finalizar as séries iniciais, o aluno deverá ter organizado o conhecimento do seu mundo cotidiano, na perspectiva do seu município de moradia, da região do Estado e da sua inserção local e regional no Estado. Terá as bases para desencadear o estudo de Santa Catarina como uma Unidade da Federação, na qual vive, com suas especificidades regionais e sua integração no espaço brasileiro e sul-americano.

O fundamental é desenvolver determinados conceitos (acima referidos), a partir de temas que sejam significativos para a turma e para o momento. Os temas escolhidos até podem se repetir, nas várias séries, sendo no entanto interessante aprofundá-los mais, conforme a capacidade do aluno.

O tema pode ser selecionado a partir da vivência do aluno, sendo escolhido aquele que fica mais perto dele. Perto, no sentido de interesses, e não de lugar/espaço em si.

Neste caminho o aluno dará início ao aprendizado do que seja a linguagem cartográfica, fazendo desenhos, percursos, trajetos, plantas, aprendendo a fazer o mapa (pré-mapa), a legenda, a escala. Vai desenvolver a capacidade de compreensão do que seja a orientação, a localização, as distâncias. Para isso trabalhará com a sua rua, o campo de futebol, a escola, a praça, a circulação de produção e de pessoas, os meios de transporte...

É interessante conhecer as paisagens que se pode ver e observar, e o espaço construído expresso pela questão do meio ambiente, das áreas de risco, do lixo, e demais problemas afins. Também diversas formas de associação em que os homens se agrupam, as várias instituições que existem.

Na 5ª série o aluno já possui habilidades que lhe permitem avançar na compreensão de problemáticas mais complexas, centrando o estudo no Brasil a partir da análise de Santa Catarina.

Estudar o Estado catarinense significa estudar o espaço e a história do Brasil, situada num

determinado tempo e lugar. O estudo deve considerar o conjunto do território, fazendo-se a análise globalizada e regionalizada; quer dizer, Santa Catarina referenciada ao Brasil e ao conjunto do seu desenvolvimento e nos espaços característicos regionalizados internamente.

A análise deve estar centrada num tema e não num espaço circunscrito, ou melhor, deve partir de problemáticas.

Por exemplo, o tema industrialização de Santa Catarina deve considerar a sua participação no contexto nacional. É significativo compreender o tipo de industrialização, o nível tecnológico, o mercado que atende, a mão-de-obra envolvida, a capacidade de desenvolvimento industrial brasileiro. Em outras palavras, qual é o papel da indústria de Santa Catarina no contexto da industrialização nacional.

A nível regionalizado, deve-se perceber quais são os espaços industriais significativos que geram regiões industrializadas no interior do Estado. Por exemplo, o pólo metal-mecânico, a indústria têxtil, a agroindústria (integrados), a cerâmica e o extrativismo mineral, o setor moveleiro, o madeireiro, o turístico, a colonização, as etnias, os conflitos regionais além de outros.

Estes são exemplos que devem ser considerados no sentido de se perceber como cada aspecto/fenômeno se regionaliza gerando o avanço de desenvolvimento do conjunto do Estado.

Ainda no caso da indústria deve-se considerar as bases nas quais se origina e desenvolve o processo. Se é uma indústria ligada ao meio natural deve-se ir a fundo no sentido de perceber quais as condições que a natureza oferece, e estudar o físico a partir daí. No outro ponto a indústria de base tecnológica deve estar referida aos centros tecnológicos que podem estar no local, ou em outros pontos do Brasil ou do mundo, sendo parte de um processo de relações que são internos e externos.

O estudo pode ser feito a partir de folhetos informativos sobre a indústria, partindo deles para desencadear todo o processo. Buscar em bibliografia específica-livros, artigos em periódicos e jornais, em revistas especializadas, as informações e análises referentes ao fato industrial. É interessante considerar o tipo de indústria de Santa Catarina que seja significativa no Brasil e a partir daí verificar quais os espaços regionais e municipais que ela ocupa, como ela integra o espaço de Santa Catarina e quais as suas características, ou de outra forma, partir daquele tipo de indústria que é importante no lugar onde mora o aluno, para desencadear o estudo.

Na seqüência deve ser considerado o tipo de produto, o destino da produção, a mão-de-obra envolvida e, a partir desses dados, as relações nacionais e internacionais, seja de transferência, ou de criação de tecnologia, seja de destino final do produto, ou mesmo de parcerias em qualquer das fases.

Delineia-se toda a teia de relações que são econômicas, mas que são significativamente sociais e culturais também e que produzem um espaço marcadamente característico.

Este é um tema sugerido. Há outros que podem ser trabalhados também, como a urbanização, a agricultura, a questão fundiária, a questão indígena, os transportes, a circulação em geral, a cultura, o turismo, a migração, as riquezas naturais e sua exploração ou potencialidades.

Cada tema deve relacionar-se com o fenômeno em nível de Brasil e internacional, não descuidando nunca da abordagem nos vários níveis da escala de análise.

Os aspectos de orientação devem ser referidos nesta etapa, no sentido de resgatar os conceitos básicos trabalhados nas séries iniciais e para dar continuidade com a ampliação, aprofundamento e complexificação. Pode ser o momento inclusive de discutir os conceitos de espaço para além da realidade concreta do espaço vivido, considerando outros níveis de espaço. Porém deve-se ter o cuidado de observar que estes aspectos são de orientação, e como tais são instrumentos para dar conta de uma aprendizagem mais significativa que a simples informação.

Enfim, estudar Santa Catarina significa considerar espaços diferenciados: o Estado como Unidade da Federação, mas ao mesmo tempo entrecruzando-se com o espaço nacional e o espaço local de vários municípios e regiões no interior do Estado. Deve-se buscar o entendimento do espaço catarinense, resultante do tipo de homens, de grupos sociais que aí se instalaram e do tipo de economia que desenvolvem e de relações sociais e culturais que produzem.

Na 6.ª série é o momento de considerar o estudo do Brasil como ponto de partida e interligar com aspectos do mundo. Deve ter a continuidade em sua iniciação na linguagem cartográfica, trazendo consigo as habilidades necessárias para a construção e leitura de mapas. É o momento de complexificar o aprendizado dos conceitos básicos da Geografia e os demais conceitos decorrentes, que as condições da sua realidade exigem.

Retomando aspectos já referidos, o aluno deve continuar na sua instrumentalização para aprender a

pensar e se posicionar diante dos fatos do mundo da vida, sabendo, inclusive, transitar no espaço em que vive. Estudando o Brasil, estará considerando o espaço construído do território brasileiro como resultado da história dos homens que aqui vivem.

Estudar o espaço brasileiro supõe partir da realidade que se vive, isto é, a realidade do Estado de Santa Catarina, e considerar o conjunto do território brasileiro fazendo a análise globalizada e regionalizada.

O estudo do Brasil deve estar centrado, em temas/problemas, e a partir daí deve-se fazer a análise do fenômeno como se apresenta no conjunto do território e de que modo ele é regionalizado.

A idéia de formação sócio-espacial deve permear todo o trabalho, pois o aluno tem que entender o Brasil no seu processo de formação e na sua situação atual.

Temas com possibilidade de serem desenvolvidos: a constituição da população brasileira e a ocupação do território nacional (processo de colonização – etnias/cultura, estrutura e dinâmica da população); organização da população e a apropriação da natureza; distribuição da população e a atividade econômica; circulação de mercadorias, pessoas e idéias; divisão social e territorial do trabalho; a questão ambiental no Brasil; o Brasil no MERCOSUL.

Nas 7.ª e 8.ª séries deve-se, a partir da Formação Sócio-Espacial brasileira, considerar os aspectos e questões relevantes do continente e do mundo em sua relação e interligação com o Brasil. Cada questão estudada deve ser situada nas várias regiões onde elas acontecem, e vê-las além desta localização geográfica, onde mais aconteceu e como é a posição do Brasil em relação a elas.

Os temas podem ser: o Brasil e os grandes mercados mundiais (o caso do Mercosul, Globalização); as organizações mundiais e o posicionamento do Brasil (ONGs, BIRD); a questão da energia e as condições de produção e consumo no Brasil; o meio ambiente e as relações internacionais; geopolítica e o espaço do poder; a urbanização e o desenvolvimento econômico; a pobreza urbana e a questão agrária no Brasil; conflitos étnicos, sociais, culturais, econômicos.

Ao concluir o ensino fundamental o aluno deve conhecer a realidade em que vive, considerando o seu espaço próprio, seja em nível de comunidade, de município ou de Estado, seja em nível de Brasil na sua formação sócio-espacial e nos seus aspectos regionalizados, ou nas questões mundiais que tenham significado.

O aluno deve ser capaz de realizar a leitura de mapas nas mais variadas escalas, dimensionando os espaços e redimensionando as relações que produzem o espaço geográfico. Deve reconhecer quais são os espaços característicos do Brasil, e entender as relações internacionais e a posição brasileira.

Ensino Médio

Nesta fase o aluno precisa entender o mundo, no contexto de sua globalização. Este mundo é o das relações de trabalho, sociais, culturais, que ao mesmo tempo possuem dinâmicas próprias e também são inter-relacionadas.

O aluno precisa ser preparado para o mundo do trabalho, pois se vive atualmente num processo de constantes transformações, e nesse sentido a Geografia, no Ensino Médio, deve contribuir para que o aluno acompanhe o processo de transformação e os novos modos de organização das economias, das populações e dos espaços.

É a partir do entendimento da realidade global que se vai proporcionar elementos para que os alunos questionem esta realidade.

Para que a Geografia se torne significativa tanto para o professor quanto para o aluno, é preciso que os conteúdos desenvolvidos pela disciplina proporcionem o entendimento da realidade presente. Este entendimento passa pela abordagem do processo em sua totalidade, não de forma fracionada, mas também passa pela relação do local-global.

> *Quanto à compreensão e tratamento do espaço geográfico, o mesmo deve ser encarado como produto do trabalho de homens históricos, no desvendamento da lógica de sua produção. E assim colocado, o espaço deve ser concebido considerando que se trata de uma das lutas pela moradia, sobretudo para aqueles que vivem nos meios urbanos; um espaço que reflete as desigualdades sociais, na medida em que uns detêm a sua posse e a maioria não; é um espaço onde a natureza é tida como parte presente e integrada ao trabalho, em particular para aqueles que vivem no meio rural. Assim concebido, o espaço geográfico é inegavelmente um espaço político, palco de intensas e*

conflituosas relações sociais. (...)Ao se trabalhar os conteúdos nessa perspectiva, fica evidenciado que sociedade e natureza podem e devem ser tratadas em conjunto, e não separadamente uma após a outra. (SANTA CATARINA, Proposta Curricular – 1991)

Com isso, a Geografia, no Ensino Médio, deve dar continuidade ao processo iniciado no Ensino Fundamental, contribuindo para a formação efetiva do aluno, e assegurando o entendimento do processo de produção da sociedade em que vive.

Nesse sentido,

... Não se trata, portanto, de ensinar ao aluno a fazer funcionar uma máquina e sim ir além, de forma a assegurar-lhe conhecimentos mais amplos que lhe permitam apropriar-se de informações que dêem conta do processo de produção na sua totalidade. Se por um lado a Geografia não irá tratar de questões ligadas à mecânica ou à metalurgia, tratará de conteúdos que são parte de sua especificidade e que permitirão os educandos apreenderem o processo de produção como um todo. (...)Ao se trabalhar os conteúdos nessa perspectiva, fica evidenciado que sociedade e natureza podem e devem ser tratados em conjunto, e não separadamente uma após a outra. (SANTA CATARINA, Proposta Curricular-1991)

Sociedade concreta, formada por homens reais, constituída de conflitos e contradições.

Reais como os professores e os alunos. Reais e concretos porque históricos, trabalhadores e portanto produtores daquele que é o objeto de ensino na Geografia: o espaço. Assim, o ponto de partida e de chegada no encaminhamento dos conteúdos de Geografia não pode ser outro que não o espaço real e vivido pelos professores e alunos. Espaço como um todo, que envolve não só a sociedade como também a natureza. (...)A natureza deve ser analisada no seu conjunto, onde os seus elementos interagem dentro de um equilíbrio dinâmico. A alteração de uma parte implica em alterações nas demais partes e no todo. Natureza como fonte de recursos, e também como fonte de acumulação de riqueza. E assim o sendo, solo, água, vegetação, minerais e animais são entendidos como riquezas que beneficiam apenas uma minoria de nossa sociedade. E na medida em que buscamos contribuir para o desenvolvimento da cidadania, o modelo de apropriação e aproveitamento dos recursos naturais em nosso País deve ser um entre os diversos temas de debate e questionamento em sala de aula, tendo em vista a melhoria das condições de vida da grande maioria da população. (SANATA CATARINA, Proposta Curricular – 1991)

Uma vez, os alunos instrumentalizados para o exercício da cidadania,

... julga-se pertinente que o trabalho com os conteúdos também se dê ao nível da produção do conhecimento. Nesse sentido, os trabalhos com mapas e aqueles envolvendo a pesquisa de campo, além dos mais recentes trabalhos desenvolvidos pelas Universidades devem estar presentes em sala de aula através da interpretação de textos, debates, palestras, visitas de campo, apresentação de trabalhos realizados pelos alunos, entre outros.(SANTA CATARINA, Proposta Curricular-1991).

Neste sentido, para o Ensino Médio propõe-se os seguintes temas: a Geografia como ciência; o espaço para além da Terra; a conquista do espaço e as novas tecnologias para conhecê-lo e representá-lo; as questões de orientação; relações de Poder; a fome no mundo; Divisão Internacional do Trabalho; a Terceira Revolução Industrial; Tecnologia e Meio Ambiente; Urbanização – Oriente e Ocidente (aspectos culturais, econômicos e religiosos); Mercado Financeiro; América Latina/Ásia/África no contexto do mundo atual; os Sem-Terra e a questão agrária; conflitos étnicos; a urbanização e a distribuição da população; circulação de mercadorias.

O estudo de Santa Catarina no ensino médio deve ser realizado do modo como está proposto para o Ensino Fundamental, resguardando a complexidade e o aprofundamento das questões.

A Unidade de Federação – Estado de Santa Catarina – ao ser estudada deve referir-se à formação sócio espacial brasileira por seu âmbito mais geral, e às várias formas de regionalização que existiam. Isto pode ocorrer ao se considerar temáticas possíveis de serem desenvolvidas e que englobou as questões

significativas para que se entenda o nosso Estado.

Os temas podem ser os seguintes: o Estado de Santa Catarina no processo de globalização (especialmente a questão do MERCOSUL); o processo de ocupação econômica, a distribuição da população de Santa Catarina e o processo de apropriação de natureza; o desenvolvimento econômico e a indústria; o Turismo e os recursos naturais; o Contestado – uma questão regional no reordenamento da população; a questão indígena e o acesso à terra.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Angela Maria Vieira de. **Escala de mapa; passo a passo do concreto ao abstrato**. São Paulo: Orientação, (6): 39-48, nov. 1985.

ANAIS do II Encontro de Cientistas Sociais: **problemática regional e aportes para o futuro.** Chapecó: UNOESC, 1995.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Imperialismo e fragmentação do espaço**. São Paulo: Contexto, 1988. (Repensando a Geografia).

_____. **O planejamento regional e o problema agrário brasileiro**. São Paulo: Hucitec, 1976.

_____. **Geografia: Ciência da Sociedade**. Ed. Atlas: São Paulo, 1987.

_____. **Uma Geografia para o Século XXI**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Caminhos e Descaminhos da Geografia**. Campinas. Papirus, 1989.

ANTUNES, Aracy do Rego et al. **Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro:.ACCESS, 1993.

ALVAREZ, José Estíbanez. **Globación Económica y Ensenãnza de la Geografia**. In: Didactica Universitária**,** Comisión de Docencia. Universidad de Sevilla: Sevilla, 1995.

ATLAS de Santa Catarina. Rio de Janeiro: Aerofoto Cruzeiro, 1986.

BENKO,Georges. **Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI.** São Paulo : HUCITEC, 1996.

BOSLE, Ondina Pereira. **História da Industrialização Catarinense: das origens à integração no desenvolvimento brasileiro**.Florianópolis: CNI/FIESC, 1988.

BROEK, Jan O.M. **Iniciação ao Estudo de Geografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

CABRAL,Oswaldo Rodrigues. **A História de Santa Catariana.** Florianópolis:Lunardelli,1987.

CALLAI, Helena Copetti. **Espaço de Poder ou o Poder do Espaço**. Contexto e Educação. Ijuí: Ed.UNIJUI, V.3, p. 25-32. 1986.

_____. **Geografia – Um Certo Espaço, Uma Certa Aprendizagem**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1995.

_____. **O ensino de Geografia**. (org.) Ijuí (RS): UNIJUI Editora.1986.

_____. **Os Estudos Sociais nas séries iniciais**. In Callai, H.C. (org.). O ensino em Estudos Sociais Ijuí (RS): UNIJUÍ Editora, 1991.

_____. **Os Estudos Sociais e a Noção da Construção de Espaço**. Espaços da Escola. Ijuí. V. 7, p. 5-12, 1992.

_____. **O Lugar na Geografia e as Monografias Municipais**. Cadernos UNIJUÍ. Série Ciências Sociais, 06, 1997.

_____. **O ensino de Geografia** (org.) Ijuí (RS) Livraria Unijuí Editora. 1986.

CALLAI, Helena Copetti & ZARTH, Paulo Afonso**. O Estudo do Município e o Ensino de História e Geografia**. Ijuí (RS): Unijuí Editora. 1988.

CALLAI, Helena Copetti & CALLAI, Jaeme Luiz. **Grupo, Espaço e tempo nas Séries Iniciais**. Porto Alegre: Boletim Gaúcho de Geografia. V 21, p. 99-108, 1996.

_____. **O Espaço e a Geografia na Obra de Rousseau – O "Emílio".** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996

_____. **Fichas metodológicas para o ensino de Geografia e História**. Cadernos UNIJUÍ. Série Ciências Sociais 05, 1997.

CARRETERO, Mário & outros. **La enseñanza da las Ciencias Sociales**, Madrid: Espanha Aprendizaje, VISOR, 1989.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – Currículo Nacional, ano II nº 5, janeiro/97.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (Re) Produção do Espaço Urbano**. São Paulo: EDUSP, 1994.

_____. **O Lugar no /do mundo**. São Paulo: HUCITEL, 1996.

CARRAHER, David W. **Senso crítico do dia-a-dia às ciências humanas.** São Paulo: Pioneira, 1983.

CENTRO de Organizações da Memória Sócio-Cultural do Oeste. **Para uma História do Oeste Catarinense**: 10 anos de CEON: UNOESC, 1995.

CORREA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Ática, 1986.

CUNHA,José Idaulo. **O Salto da Indústria Catarinense**. Florianópolis: Paralelo 27, 1992.

D'EÇA,Othon. **Aos espanhóis confiantes**. Florianópolis: UFSC, 1992.

DURAN, Diana & outros. **Los cambios mundiales y la enseñanza de la Geografia**. Buenos Aires – Argentina: Editorial TROQVEL, 1993.

_____. **Geografia y Transformación Curricular**. Buenos Aires – Argentina: Lugar Editorial, 1996.

ESCOLAR, Marcelo. **Crítica do Discurso Geográfico**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996.

FARIA,Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo, Cortez, 1994.
FINOCCHIO, Silvia. **Enseñar ciencias sociales.** Buenos Aires – Argentina: Editorial TROQVEL, 1995.
FUKUI, Lia F.G. **Sertão e bairro rural**. São Paulo: 1972.
GARAY,Dirce m. Suerte. **O que ensinar em Geografia Física ?** Espaços da Escola., Ijuí: Ed. UNIJUÍ (RS), jan/mar, p 14-24, 1996.
GEORGE, Pierre. **Geografia econômica**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
_____. **Sociedade em mudança: introdução a uma geografia social do mundo moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
GOLDENSTEIN, Léa & SEABRA, Manoel F.G. **Divisão territorial do trabalho e nova regionalização**. Separata da Revista do Departamento de Geografia. São Paulo (1): 21-47, 1982.
GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Paixão da Terra**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
_____. **Reflexões sobre a geografia e educação, notas de um debate.** São Paulo: 1984. Palestra realizada na CENP em set. 1984. Mimeo.
GOTTDIENER, Mark. **A Produção Social do Espaço Geográfico**. São Paulo: EDUSP, 1993.
GRAZIANO NETO, Francisco. **Questão agrária e ecologia: crítica da moderna agricultura.** São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Vôos).
GREGORY, Derek, MARTIN, Ron & SMITH, Graham. (Org.) **Geografia Humana: sociedade, espaço e ciência social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
GROSSI, Esther Pillar BORDIN, Jussara (org.) **Construtivismo Pós-Piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993.
_____. **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1993.
HEIDRICH, Álvaro Luiz. **Cartografia no Ensino de Primeiro Grau.** In: CALLAI, H.C. O Ensino em Estudos Sociais Ijuí (RS): UNIJUÍ Editora, 1991 p. 73-88.
HEINSFIELD,Adelar.**A formação das fronteiras entre o Brasil e a Argentina: A questão de Palmas e a colonização germânica no Baixo Vale do Rio do Peixe** SC (1913-1949). Porto Alegre: PUC, 1994. (Dissertação de Mestrado em História).
HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: 1989.
HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
JOCHEEM,Toni Vidal. **Pouso dos Imigrantes**. Florianópolis: Papa Livros, 1992.
KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia: memórias da terra: o espaço vivido**. São Paulo: F.T.D., 1986.
LACOSTE Yves. **A Geografia – Isso Serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. **Campinas.** São Paulo: Papirus, 1988.
_____. **Liquidar a Geografia: Liquidar a Idéia Nacional ?** In: VESENTINI, J. W. (org.) Geografia e Ensino – Textos Críticos, Campinas (SP): Papirus, 1989. P.31-82.
LACOSTE, Yves. **Geografia subdesenvolvimento, geopolítica de uma crise**. São Paulo: Difel, 1985.
LAGO,Paulo Fernando.Santa Catarina. **Dimensões e perspectivas**.Florianópolis. UFSC, 1978.
LEFEBVRE, Henri; **Critique de la vie quotidienne II,** Fondemented'une sociologie de la quotidiennete Paris: L'Arche Éditeur, 1980 – pag. 83.
LEITE, Lígia S. (org.) **Tecnologia educacional – Descubra suas possibilidades na sala de aula**, Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.
LINS, Hoyêdo Nunes**. Economia Política do Turismo: apontamentos sobre Santa Catarina**. São Paulo: ANPEGE, 1995.
MARQUES, Mario Osório. **A Formação do Profissional de Educação**. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 1992.
MARTINS,Vanessa G.Dutra. **História da Iha de Santa Catarina para Crianças.** Florianópolis: Papa Livro, 1994.
MENDOZA, Josefina Gomes, JIMENEZ, Julio Munõz, CANTERO, Nicolas Ortega. **El Pesamiento Geográfico**. Madrid: Aianza Universitária, 1982.
MESQUITA, Zilá & BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Territórios do Cotidiano**, **Santa Cruz do Sul (RS)** Editora da Unisc, Porto Alegre (RS): Editora da Universidade-UFRGS, 1995.
MIGUEL, Antonio & ZAMBONI, Ernésta. (Org.) **Representações do Espaço**. Campinas: Autores Associados, 1996.
MORAN, José Manuel. **Educação, meios de comunicação e conhecimento.** In: XXV SBTE (1993). Tecnologia Educacional, v. 22, p. 113-114, jul./out 1993.
MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 10, ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
_____. **O discurso do avesso; para a crítica da geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
_____. **Geografia: teoria e crítica**. Petrópolis: Vozes, 1982.
OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Ensino de Geografia: Horizontes no final do século.** In: Boletim Paulista de Geografia, nº 72, São Paulo: 1994. P-3-27.
PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Iniciação às Ciências Sociais: Os Grupos, Os Espaços, Os Tempos** In: Geografia, Política e Cidadania – Terra Livre – AGB, nº 11-12. 1996. P. 225, 236,
_____. **A noção de espaço e tempo**. Orientação. São Paulo (6). Nov. 1985.
PEDRO,Joana Maria et al. **Negro em terra de branco: Escravidão e preconceito em Santa Catarina no Século XIX**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PENTEADO,Heloisa D**. Metodologia do Ensino de História e Geografia**. Coleção Magistério-2º Grau.Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
PIAZZA, Walter F. **Santa Catarina: sua história** . Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1983.
_____. **A Colonização de Santa Catarina**. Florianópolis: Lunardelli, 1988.
_____. **A Epopéia Açoriano-Madeirense** 1748-1756.Florianópolis:UFSC/Lunardelli, 1992.
RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
RESENDE, Marcia Spyer. **A Geografia do Aluno Trabalhador**. Caminhos para uma Prática de Ensino. São Paulo: Loyola, 1986.
RIBEIRO, Antônio G. **As novas concepções de Geografia e o seu ensino no 1º e 2º graus**. Boletim de Geografia. UEM, Ano 4, n. 1. Jan. 1986.
ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **Ensino de Geografia e a Formação do Geógrafo Educador**. In: Geografia, Política e Cidadania – Terra Livre – AGB, nº 11-12, 1996 p 177-188.
ROSS, Jurandir L. Sanches. (Org) . **Geografia do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1995.
SANTA CATARINA: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto – .Plano de Ação, 1995-1998. Florianópolis, 1995.
SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado, São Paulo: HUCITEC, 1988.
_____. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
_____. **Técnica Espaço Tempo – Globalização e meio técnico – científico informacional**, São Paulo: HUCITEC, 1994.
SANTOS, Milton. **Desenvolvimento econômico e urbanização em países subdesenvolvidos: os dois sistemas de fluxos da economia urbana e suas implicações espaciais.** Boletim Paulista de Geografia. São Paulo (53): 35-61, out. 1982.
_____. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1980. (Geografia: Teoria da Realidade). Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: Subsídios para a implantação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau- 1ª e 2ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1982. 124 p.
SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação: Proposta Curricular, 1991.
SILVA, Aracy Lopes da, (org). **A questão indígena na sala de aula: subsídios de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
SILVA, José Graziano. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
SINGER, Paul. **Curso de introdução à economia política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
_____. **Economia política da urbanização.**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
SOUZA,Sara A. **Açorianos em Santa Catarina: povoamento e herança cultural**. Cadernos de Cultura Catarinense. Florianópolis, 1984.
SUERTEGARAY, D.M.ª. **O que Ensinar em Geografia Física?** Espaços de Escola. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, ano 4, nº 19, jan./mar. 96. p. 19-24.
TUAN, YI-FU. **Espaço e Lugar**. São Paulo: DIFEL, 1983.
WERLANG,Alceu. **O Processo de Colonização no Oeste de Santa Catarina : a atuação da Cia.Territorial Sul Brasil**. In : Cadernos do CEON, ano 9, n.9. Chapecó: UNOESC, julho de 1995.
VESENTINI, José William (org.). **Geografia e Ensino-Textos Críticos**. Campinas: Papirus, 1980.
_____. Et al. **O ensino da Geografia em questão e outros temas**. Terra Livre, nº 2, São Paulo: AGB, Marco Zero, 1987.
_____. **O que ensinar em Geografia Física?** Espaços da Escola. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, jan/mar. 1996, p 14-24.

GRUPO DE TRABALHO
AILTON DOS SANTOS JUNIOR – 13ª CRE/UNIVALI
ARLINDO DE SOUZA – 4ª CRE/FURB
DIRCE TEREZINHA SEHNEN -12ª CRE/UNOESC
FRANCISCO A. DOS ANJOS – 13ª CRE/UNIVALI
JANETE DA SILVA ALANO – SED/DIEM
JUARES DA SILVA THIESEN – 8ª CRE/UnC
LEONEL PIOVEZANA – 17ª CRE/UNOESC
MARIA DA GRAÇA L. CAMARGO -10ª CRE/UNOESC
MARISTELA VILLA DE MORAES – 20º CRE
MIRIAN LUCY ENGELKE -22º CRE

COORDENADORA
JANETE DA SILVA ALANO – SED/DIEM

CONSULTORA
HELENA COPETTI CALLAI – UNIJUI

ARTE

HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

A história do ensino da arte no Brasil iniciou-se no período correspondente ao estilo Barroco-Jesuítico – 1549 a 1808 – quando, devido às condições próprias da Colônia, este estilo de características européias adaptou-se às peculiaridades locais. Tal fato originou um tipo de arte com características próprias: o Barroco brasileiro.

Nesse período, realizaram-se montagens teatrais de caráter didático no contexto das práticas da catequese jesuítica. Estas concepções se constituíram como práticas incipientes do ensino da arte, pois os padres jesuítas preparavam a população indígena para a materialização do seu teatro religioso. Podemos observar que também a música foi utilizada como instrumento no processo de catequese, o qual se deu a partir da utilização do Canto Gregoriano.

A inexistência de escolas de arte direcionou um processo de aprendizagem artístico vinculado às oficinas dos artesãos, às ruas e às instituições religiosas. Foi um período bastante produtivo que contribuíu para a formação de uma arte nacional popular, na qual se destacava o processo informal, que não fazia distinção entre música erudita e música popular.

Em 1808, a vinda da família real para o Brasil, decorrente de questões políticas instauradas na Europa, fez surgir na Colônia um novo panorama artístico-cultural. Este caracterizou-se, sobretudo, pela imposição dos padrões artísticos vinculados ao neoclassicismo.

O estilo neoclássico, apropriado tardiamente da Europa, é incorporado ao Brasil pelo decreto de 1816, instituído por D. João VI. Coube à Missão Artística Francesa administrar a Academia Real de Arte e Ofícios e, através desta, divulgar a proposta neoclássica.

A imposição do modo de produção acadêmico e elitista provocou um distanciamento entre a arte e o povo. As artes plásticas ganharam um contorno neoclássico sendo destinada à elite brasileira.

A música, que era muito apreciada pela família real, tendo quase todos os seus membros o domínio de pelo menos um instrumento musical, recebeu grande incentivo nesse período.

Em 1841, foi criado o Conservatório de Música do Rio de Janeiro. A criação do Conservatório originou a Escola de Música da Universidade Federal, e, em conseqüência disso, oficializou-se o ensino da música no Brasil.

Na mesma época, o ator João Caetano publicou o primeiro manual para a formação de atores, introduzindo, assim, a discussão sobre a necessidade da criação de alternativas para o ensino das técnicas teatrais.

Em decorrência das idéias advindas do liberalismo americano e do positivismo francês (final do século XIX), o ensino da arte no Brasil passou a ser visto como a possibilidade de preparação para a indústria. Com isso, o desenvolvimento econômico resultante da Revolução Industrial e abolição da escravatura provocaram uma acentuada valorização do trabalho manual, em detrimento das Belas Artes.

Em 1890, visando ao desenvolvimento da racionalidade, introduziu-se o ensino do desenho geométrico, com vistas a atender aos interesses positivistas.

O início do século XX foi marcado, por um lado, pelas influências liberais, que entendiam o ensino do desenho como linguagem técnica, e por outro, pelo positivismo, como preparo para a linguagem científica.

A partir de 1920, foram introduzidas idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas: a criança era vista como pessoa com características próprias, necessitando, assim, de investigações acerca de suas potencialidades orgânicas e funcionais antes de se definir objetivos e métodos pedagógicos.

Com a Semana de Arte Moderna de 1922, surgiu um novo momento para o ensino da arte no Brasil. A vinda de informações sobre os movimentos de arte moderna como fauvismo, expressionismo, entre outros, teve forte influência na arte local, motivando um novo olhar para a produção artística infantil. Estes novos olhares originaram-se, essencialmente, em Anita Malfatti e em Mário de Andrade, inspirados pelo austríaco Franz Cizek. A postura metodológica era a da livre-expressão, isto é, no deixar fazer livremente, dando

grande ênfase ao espontaneísmo infantil. Porém, para Mário de Andrade, essa liberdade de criação deveria ser portadora de originalidade e de significação para a criança.

A década de 30 viveu o ideário da Escola Nova, influenciado por Dewey, Decroly e Claparède. A inclusão da Arte na escola primária foi discutida de maneira acirrada, não como disciplina a ser ensinada, mas apenas como forma de expressão. Entretanto, por questões políticas, este movimento foi sendo diluído. É desse período a introdução do ensino da música na escola regular, que usava o método do canto orfeônico idealizado por Heitor Villa-Lobos.

Opondo-se ao Canto Orfeônico, posteriormente foi introduzida a Educação Musical, cujo método era oriundo da Europa e utilizava-se da experimentação, improvisação e criação com sons.

Após o ano de 1948, sob forte influência de teóricos como Herbert Read e Viktor Lowenfeld, criou-se a proposta de uma Educação através da Arte, vista como processo criador.

Ainda no final dos anos 40, surgiu no Brasil o Movimento das Escolinhas de Arte, talvez o mais fecundo em termos de ensino da arte realizado no Brasil. Foi idealizado por Augusto Rodrigues, iniciado nos corredores da Biblioteca Castro Alves, e denominada espontaneamente pelas crianças como Escolinha. A finalidade deste movimento era de desenvolver a capacidade criadora da criança, visando o seu desenvolvimento estético.

No início dos anos 5O, sob a influência da modernização do teatro brasileiro, foi criada a Escola de Arte Dramática (EAD) em São Paulo, com o fim de proporcionar uma formação sistemática do ator, pois anteriormente este tipo de atividade era informalmente desenvolvido no interior das companhias profissionais.

Os anos 60 foram marcados pela livre-expressão, porém, omitindo a característica da originalidade pensada por Mário de Andrade. Este pensamento foi desvirtuado, pois a interferência do professor como mediador do conteúdo era vista como negativa ao desenvolvimento da criatividade infantil. Ainda sob essa influência, em 1971, com a Lei 5692, o ensino da arte em todo o território nacional passa a ser obrigatório. Porém, não havia uma escola superior que formasse o profissional para ministrar a disciplina. Os únicos professores de arte existentes eram aqueles formados pelas Escolinhas de Arte. Foram, então, criados os cursos de licenciatura curta que, entre outros agravantes, tinham como característica a formação polivalente do professor, capacitando-o a ministrar aulas de artes plásticas, artes cênicas, desenho e música. Como reflexo desse processo, e após anos de experiências e pesquisas comprovando o fracasso desse tipo de organização escolar (polivalência) – afinal, é raro um professor com domínio nas várias linguagens artísticas – atualmente a formação de professores de arte, no âmbito dos cursos universitários, prevê o profissional específico para cada linguagem artística (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho Geométrico, Música). Entretanto, surge uma contradição com as políticas implementadas pelas instituições responsáveis pelo ensino público, pois enquanto as universidades formam professores especializados em cada linguagem artística, o ensino público demanda professores polivalentes que trabalhem simultaneamente com todas as artes. A demanda é uma dispersão na prática pedagógica, que poderia ser sanada a partir de uma prática integrada de professores de diferentes artes (interdisciplinaridade). Se a realidade educacional atual não permite a prática interdisciplinar em arte, é mais coerente que o professor concentre o seu campo de conteúdos a partir da área de formação, apenas transitando de forma cuidadosa e segura nas outras linguagens artísticas, para não fazer de suas aulas meras tentativas superficiais, sem um aprofundamento consistente.

Neste mesmo período, em decorrência da mesma lei, as disciplinas Desenho Geométrico e Educação Musical foram retiradas do currículo. De lá para cá a música tem sido ministrada em algumas escolas, mas de maneira solitária. O ensino mais efetivo do exercício musical e a conseqüente sensibilização das pessoas para a importância do mundo sonoro que nos cerca passou a ser privilégio de algumas pessoas com condições financeiras e predisposição para freqüentar escolas específicas (ensino informal). Uma geração formou-se sem ter sido despertada para a significação que possui o som em suas vidas.

Embora a citada Lei enfatizasse o processo expressivo e criativo dos alunos, em si ela tornou-se mais tecnicista. Os programas eram inadequados e quase sempre enfatizavam o uso da técnica pela técnica, sequer percebendo a dimensão própria da arte.

Em conseqüência desse período entre pedagogia novista e tecnicista, no final dos anos 70 surgiu o movimento de Arte-Educação, com o objetivo de repensar a função da arte na escola e na vida das pessoas. Os professores sentiam-se confusos com relação aos rumos do ensino da arte, percebendo a importância de juntar forças para discussões, estudos, pesquisas e novas ações. Estava surgindo uma consciência mais reflexiva sobre o encaminhamento filosófico/metodológico para o ensino da arte.

Assim, na década de 80, as associações de professores de arte em vários estados brasileiros estruturaram-se, criando a Federação das Associações de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, movimento que, paralelo às aberrações na legislação oficial, ativou acirradas discussões sobre o ensino da arte. Organizaram-se eventos que chegaram a reunir até 2700 professores. Muito se discutiu, muito se trabalhou para uma melhoria da qualidade do ensino da arte. Entretanto, vemos ainda uma realidade educacional que se vem arrastando, com visões distorcidas e práticas inconsistentes. Segundo BARBOSA (1991:1), nesta mesma década, mais especialmente no ano de 1986, com a aprovação da reformulação do currículo comum, cria-se uma situação paradoxal, pois a área de comunicação e expressão deixa de ser básica, porém é exigida.

Em 1988, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação começou a ser discutida na Câmara e no Senado. Ora contemplava devidamente, ora excluía o ensino da arte enquanto disciplina obrigatória, o que demandou movimentos dos professores no sentido de demonstrar aos parlamentares que o ensino da arte é investigação dos modos como se aprende arte nas escolas, nos museus, nas ruas, nas universidades e na intimidade dos ateliês.

Nos anos 90, novamente inciaram-se os trâmites da LDB nas instâncias de competência para sua aprovação. A permanência ou não da obrigatoriedade da disciplina tornou-se, outra vez, polêmica nacional. Devido ao intenso movimento dos professores, de norte a sul do país, visando mostrar que arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, conquistou-se a inclusão, no corpo da lei, da **obrigatoriedade** da disciplina em todos os níveis de ensino.

> *Art.26 – 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.* (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO N º 9394, 1996: 30)

Paralelamente a toda essa questão, avançou-se em termos teórico- metodológicos em se tratando do ensino da arte. Cursos em nível de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) sobre a arte e seu ensino crescem no Brasil. Ainda não é o suficiente; porém, tem-se um número crescente de pessoas refletindo sobre a arte e seu ensino. Duas grandes tendências, que não são excludentes, têm sido motivo de reflexões e geradoras de bons resultados: de um lado, uma que trata da estética do cotidiano, como forma de melhor apreensão da realidade através da alfabetização estética; de outro lado, uma postura pedagógica comprometida com a visão de que o objeto artístico deva ser apreendido dentro de um contexto histórico-cultural, onde a leitura, a produção artística e a contextualização são áreas de conhecimento que fundamentam a compreensão histórico-cultural dos alunos.

Esta tendência, que no Brasil recebe o nome de *Metodologia Triangular*, é uma adaptação brasileira do *Disciplin Basic Art Education – DBAE*, desenvolvida nos Estados Unidos pela Getty Foundation, nos setores de arte-educação dos museus de arte contemporânea, onde teve grande contribuição. O DBAE originou-se por inspiração na experiência mexicana das *Escuelas Ar Libre* (l9lO) e no movimento inglês de estetização nas escolas de preparação dos adolescentes nas áreas de produção artesanal.

Sabe-se que muito já se avançou e se caminha a passos largos para reflexões cada vez mais consistentes sobre a arte e o seu ensino. Há uma busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. A arte, hoje, é compreendida como patrimônio cultural da humanidade.

Este pequeno histórico tenta dar conta da longa trajetória do ensino da arte no Brasil, visando oferecer aos professores de Arte subsídios para a reflexão de sua prática pedagógica.

PRESSUPOSTO FILOSÓFICO METODOLÓGICO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO DA ARTE

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, no que diz respeito ao ensino da Arte, tem como pressuposto que arte gera conhecimento. Possuidora de um campo teórico específico, relaciona-se com as demais áreas, desenvolve o pensamento artístico e a reflexão estética. Compreende e identifica (...) *a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas* (PCN, 1996: 30) e, através dessa dimensão social, possibilita o (...) *modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferen*tes *tipos d*e *relações entre os indivíduos na sociedade.* (PCN,1996: 5)

A presente proposta entende: que o objeto artístico é portador de índice que propicia um encontro ativo entre o espectador e a obra (visual, cênica e musical); que o fruidor do objeto artístico, ao viver a experiência estética, vive também um processo de criação; que esse momento da experiência estética é absolutamente individual, mesmo quando vivido no coletivo, pois o modo de fruição é particular. Vive-se uma experiência intransferível, entretanto, ao vivê-la, tem-se a possibilidade de acesso aos bens culturais produzidos pelas diversas culturas, apreendendo os seus significados.

Os conteúdos a serem abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem corresponder às linguagens visual, cênica e musical. Isto significa dizer que o professor de arte terá como ponto de partida, no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação. Entretanto, as outras linguagens enriquecem as possibilidades de criação e produção. Contudo, ao transitar por outras linguagens, o professor necessitará selecionar os conteúdos de maneira sensata, para que eles não fiquem fragmentados e distantes do objeto de estudo, evitando, assim, um encaminhamento polivalente ao invés de interdisciplinar.

Este documento propõe uma postura filosófica/metodológica na qual o professor assume o papel de mediador no desenvolvimento cognitivo do aluno. Desta forma, é indispensável que o professor tenha domínio do saber, que busque a ampliação dos conhecimentos de maneira contínua, no que diz respeito à história da arte, que desenvolva a reflexão estética e as possibilidades de leitura das manifestações artísticas e culturais. O professor deve, ainda, ter habilidade técnica e vivência artística, pesquisar novas formas de aplicação; enfim, deve participar de todo o processo artístico.

O professor de arte não precisa necessariamente ser um artista , mas precisa ser alfabetizado esteticamente, compreender o processo de produção do artista, estar atento às questões culturais do seu contexto, e precisa estimular e comprometer seu aluno a também participar ativamente do seu contexto, percebendo as manifestações culturais, através de museus, do cinema, do objeto artístico, de vídeos, de out-doors, de revistas, de jornais, de computação gráfica, de livros, etc.

Esta proposta tem no seu encaminhamento metodológico a visão de que um ensino da arte significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a **produção,** a **fruição e a contextualização** (das linguagens visual, musical e cênica). A seqüência das vertentes será determinada pelos objetivos traçados no planejamento do professor; no entanto, é importante que ele tenha clareza dos modos como se aprende arte na escola e trace o seu próprio caminho.

É por isso que a atividade artística do aluno deve ser significativa e progressiva, permitindo-lhe adquirir clareza do modo de construção da obra estudada e da sua própria produção, que possibilite entender a sua instauração dentro de um contexto histórico-cultural, que propicie a oportunidade de vivenciar um encontro ativo com o objeto artístico, que oportunize pensar de maneira inteligente a imagem visual, bem como o som e a música, favorecendo o desenvolvimento do seu pensamento artístico.

Sendo assim, busca-se fundamentar a concepção de criação, fruição, leitura, produção artística e contextualização.

CRIAÇÃO

Numa perspectiva criativa, o aluno abre-se para novas possibilidades de ações, assim como para mudanças internas e externas.

Segundo LEITE:

> *A criatividade é uma dimensão da existência humana que evidencia o potencial do indivíduo para mudar, crescer e aprender ao longo da sua vida. A capacidade criadora está comumente associada ao processo de viver e organizar experiências vividas, ampliando o repertório existencial do indivíduo.* (LEITE, 1994: 207)

O ser humano pode manifestar-se de forma criativa na peculiariedade de programar a sua vida, na produção artística e na produção científica.

O contato com a sua identificação cultural possibilita-lhe valorizar as suas raízes histórico-culturais, permitindo-lhe uma visão mais ampla de suas vivências como extensão da existência humana.

É na socialização e na humanização que o indivíduo desenvolve o seu processo criativo, pois a *(...)*

socialização – valoriza o papel do cidadão participante e criador da história e transformador da cultura; humanização – valoriza e desenvolve a consciência da dignidade humana e seu potencial criador. (LEITE, 1994: 209)

FRUIÇÃO

A palavra fruição deriva do verbo latino "fruere"(da forma fruitione – fruir) cujo sentido é o de estar na posse de, de possuir. A relação do sujeito com o objeto artístico está no campo da recepção estética e a ação decorrente dessa relação é a de fruição. *Se posse é o sentido de fruir, então, na fruição do objeto artístico, o receptor desenvolve um processo de apropriação dos significados ali presentes.* (LAMAS e MORAIS, 1997)

Um ensino da arte que propicie ao aluno o desenvolvimento das possibilidades de ver, ouvir, interpretar e julgar as qualidades dos objetos artísticos e das manifestações culturais deve compreender os elementos e as relações significativas ali estabelecidas e, assim, oportunizar o conhecimento de que é portador o objeto.

No processo de fruição está implícita a atividade de leitura, entendendo-se que ler é uma atividade humana produzida em situações sócio-históricas específicas e mobiliza mecanismos lingüísticos, psicológicos, sociais, culturais e históricos que resultam na produção de sentidos.

LEITURA

Artes Visuais

O ato de ler *(...) envolve um trajeto de investigação cuidadoso e lento pois exige uma série de reflexões de caráter interdisciplinar. (*SILVA, 1987:9). Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade da busca de outros campos de conhecimento que possibilitem diferentes interpretações do mesmo objeto artístico, pois ler requer apreensão, apropriação e transformação de significados. Ler (...) *pressupõe um enriquecimento do leitor através do desvelamento de novas possibilidades de existência.* Portanto, *a leitura deve ser colocada como um instrumento de participação e renovação Cultural.* (SILVA, 1987:96)

PILLAR, ao refletir sobre a leitura da imagem, afirma:

> *Há uma decomposição visual da imagem no momento da leitura e ao mesmo tempo uma interpretação pessoal do observador. Comparar imagens destacando semelhanças e diferenças é um estudo muito enriquecedor acerca da gramática visual, dos significados que as obras possibilitam, de sua sintaxe e do vocabulário próprio de cada linguagem.* (PILLAR, 1992: 9)

Para uma ampla interpretação do objeto artístico, diversas abordagens são possíveis, entendendo-se que nenhuma sozinha dá conta do objeto a ser interpretado, devido ao seu caráter aberto e ambíguo. Há sempre várias leituras possíveis da mesma obra, que poderá ser interpretada em várias perspectivas.

A busca de outros campos de conhecimento permite a reflexão interdisciplinar. Entretanto, as abordagens devem acontecer de maneira a perceber o objeto artístico de forma integral, sem fragmentação, dentro de um contexto histórico-cultural.

O objeto artístico apreendido através de uma visão **sociológica** possibilita perceber como o artista estabelece uma comunicação entre o objeto e o grupo, suscitando sua participação na sociedade. Perceber o objeto artístico nos quadros sociais e estabelecer a relação entre a consciência criadora, a sensibilidade e a vida social é entender que a sensibilidade é socializada, que ela não é pura, é resultado de debate com o mundo, ou seja, com a natureza e os homens.

A abordagem **semiológica**, por sua vez, enfatiza os signos, os símbolos e os sinais presentes na imagem. A análise aborda os sistemas de símbolos e signos construídos pelo sujeito como um texto que nos remete a outros textos, a uma relação entre objetos artísticos de diferentes autores e épocas. Esta relação intertextual é um modo de criar, de inventar, de construir a partir de objetos artísticos. Segundo SANTAELLA (1994), a ação do signo, que é ação de ser interpretado, apresenta com perfeição o movimento autogerativo,

pois ser interpretado é gerar um outro signo e assim infinitamente, num movimento similar das coisas vivas.

Nesta perspectiva, interpretar é perceber e compreender a dinâmica da construção e reconstrução de signos nos meios de comunicação e na produção cultural das sociedades.

Nas abordagens **iconográfica/iconológica** apreende-se o tema ou mensagem do objeto artístico em contraponto à sua forma. A primeira levanta características próprias do estilo, estuda o conteúdo e o significado do objeto artístico, observando sua forma (configuração do geral – cores, linhas e volumes que constituem o mundo da visão). Pressupõe uma identificação exata dos motivos, corresponde à descrição e classificação das imagens, sem se preocupar com a gênese e significação do que se evidencia. A segunda procura entender o objeto artístico dentro de uma cultura, de uma filosofia ou de uma crença. Busca o significado intrínseco ou conteúdo. Trata o objeto artístico como um resultado de algo mais que se expressa numa variedade incontável de outras manifestações culturais. São as descobertas e interpretações dos valores simbólicos.

A leitura do objeto artístico na perspectiva da **estética** considera a expressividade, o que há de eterno e o que há de transitório, de circunstancial de uma época no objeto a ser analisado. Procura identificar o caráter universal presente no objeto artístico.

A leitura a partir de uma perspectiva **gestáltica** considera os elementos da linguagem visual como a linha, o ponto, a cor, a luz, o volume, a organização espaço/temporal, os planos, as relações de proporção e equilíbrio, o ritmo, etc., ou seja, analisa a estruturação formal. Esses elementos são considerados em separado e no todo da forma. Verifica-se como eles estruturam o espaço e as formas e o que esta organização expressa. É possível perceber os significados históricos e culturais de cada sociedade, em cada época, através do tratamento formal presente na sua produção cultural.

Estas e outras abordagens de leitura poderão ser desenvolvidas no processo de interpretação dos objetos artísticos, dos meios de comunicação e dos produtos culturais, devido à interação mediada pela percepção estética, pois, é através da experiência da fruição artística que se estabelece o diálogo significativo entre o espectador e o objeto, possibilitando-lhe a recriação de significados e o desvelamento de novas possibilidades de existência.

O ato da leitura interpretativa deve ser desenvolvido de maneira dinâmica e integral, sem fragmentação; entretanto, é necessário que essa leitura transcorra através de passos metodológicos que auxiliem o aluno a adquirir a autonomia.

Edmund Feldman, no livro *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School,* publicado em 1970, afirma que apreender a linguagem da arte significa desenvolver o conhecimento técnico, a crítica e a criação, assim como as dimensões social, cultural, criativa, psicológica, antropológica e histórica do homem. Desta forma, o autor propõe etapas de leitura como meio pedagógico de apreensão do objeto artístico, sendo elas: a descrição, a análise formal, a interpretação e o julgamento. As etapas são desenvolvidas de maneira dinâmica, permitindo ao aluno uma apreensão gradual e desafiante dos significados presentes no objeto artístico e cultural, possibilitando-lhe a recriação de novos significados.

A etapa da **descrição** possibilita a identificação do título do trabalho, o lugar, a época em que a imagem foi criada, a linguagem plástica empregada, o material utilizado, o tipo de representação e a técnica usada pelo artista. Os elementos que compõem a estruturação da obra interessam tão somente num primeiro olhar atento, sem se preocupar com significados.

A etapa da **análise formal** discrimina as relações entre os elementos formais da imagem, o que as formas criam entre si, como elas se influenciam e como se relacionam. Os modos como as formas estão dispostas, as relações de tamanho, de forma, de cor, de textura, de superfície, de espaço e de volume. As relações entre as formas variam de acordo com suas propriedades. Por exemplo, formas curvas próximas de retas ou formas recortadas próximas das uniformes criam combinações visuais diferentes. Na análise formal é possível apreender os significados presentes no tratamento formal a partir do contexto histórico-cultural em que foi criado o objeto artístico.

Nesta etapa da **leitura**, o professor deve explorar e aprofundar o conhecimento dos elementos visuais a partir de como a obra se estruturou, levando o aluno a observar que diferentes estilos e obras exploram e dão ênfase de maneira diferenciada a este ou àquele elemento. Por exemplo, o elemento luz é importante tanto no barroco como no impressionismo; entretanto, no primeiro, a luz enfatiza o efeito de claro-escuro e possui um caráter mais dramático; no segundo, a luz perde este caráter dramático e enfatiza o instante presente, o aspecto científico da luz. Quando o aluno percebe esta diferença – como o mesmo elemento pode, e efetivamente é usado de maneira diferenciada, e que este uso está relacionado com uma concepção

própria de ver o mundo – então sua compreensão sobre os elementos toma uma dimensão mais ampla. Cabe ao professor estabelecer a relação dos conteúdos formais e espaciais com o objeto artístico e o estilo que está sendo estudado, tornando, assim, mais significativa a abordagem.

A etapa da **interpretação** define o significado da imagem, procurando dar sentido às observações visuais. Interpretar é organizar as observações de modo significativo, ou seja, é conectar idéias que explicam sensações e sentimentos que se tem frente a uma imagem. Quando se interpreta o objeto artístico e imagens do cotidiano, a experiência artística é levada em conta. Assim, conhecer a história da arte e os estilos artísticos pode ser de grande utilidade para que se conheçam certas inquietações que os artistas abordam. É importante considerar que o que as pessoas dizem a respeito de uma imagem, tanto no tempo como nos modos de sentir e pensar, mudam – uma interpretação não é a mesma em qualquer época e lugar. A interpretação procura dar sentido às evidências visuais do objeto artístico e das imagens e estabelecer relações entre esta e a vida das pessoas que a apreciam. Interpretar é, acima de tudo, confiar em si mesmo, é revelar sua intuição, inteligência e imaginação e combiná-las com os conceitos e as observações realizadas nas etapas anteriores. É apropriar-se de uma imagem num sentido próprio e especial. É fazer perguntas para o objeto artístico e tirar dele as respostas possíveis.

A etapa do **julgamento** implica juízo de valor. É quando se decide sobre a qualidade de um objeto artístico, a partir do que foi lido e interpretado nas etapas anteriores. Entretanto, no processo educativo isso não é tão significativo, devido à complexidade de se estabelecer juízo de valor.

Música

As etapas de leitura propostas por Feldman, poderão também ser utilizadas dentro da abordagem da leitura do objeto artístico musical, uma vez que a música também é passível de uma descrição, de uma análise, de uma interpretação e de um julgamento. No entanto, deve-se ter claro que, na obra musical, serão trabalhados os elementos pertinentes a essa linguagem, tais como o nome da música, seu autor, o seu contexto cultural, social e histórico no momento da sua criação, qualidades sonoras, tipo de orquestração, instrumentos, formas musicais, gênero e todos os demais elementos que, juntos, contribuem para que a obra musical passe a existir. A maneira como esses elementos foram combinados constitui a composição musical e permite ao ouvinte analisar, interpretar e julgar o objeto artístico. É importante ressaltar ainda que, no objeto musical cada nova execução estará sujeita a conter uma nova criação, uma vez que nessa linguagem a obra somente existirá se e quando executada, no que isso implica: quem, quando e como a executa.

Teatro

Para analisar o espetáculo teatral, temos a necessidade de utilizar diferentes instrumentos teóricos (sejam eles a semiótica, a sociologia, a antropologia entre outros), pois a complexidade e multiplicidade dos espetáculos cênicos atuais não nos permitem abordagens fundamentadas em um único e exclusivo instrumento de leitura.

Assim, os semiólogos teatrais representados por Patrice Pavis e Anne Ubersfeld tentaram dar conta dos sistemas significantes do espetáculo teatral e, posteriormente, descobriram que esta prática gerava o risco de produzir leituras que criavam enormes distâncias entre a obra analisada e o espectador. Assim, ao final da análise, o espetáculo aparecia como uma estrutura cheia de significados, mas vazia de vida sensível. Como decorrência desta constatação, estudiosos do teatro propuseram abordagens cujo eixo passou a ser, além dos significados sugeridos, a análise dos fundamentos culturais do espetáculo a partir de um processo que busque desvendar as relações existentes entre o produto analisado e os dados culturais do receptor. A leitura do espetáculo adquire, então, aspectos de uma abordagem sócio-antropológica, na qual uma das principais características é a compreensão das práticas culturais que constituem o ato social de representar/assistir aos espetáculos teatrais.

Sob este ponto de vista, devemos considerar como aspecto fundamental no processo de leitura do espetáculo toda classe de vínculos possíveis entre espectador e representação, sejam eles de ordem intelectual, estética ou afetiva. Só uma abordagem multidisciplinar poderá estabelecer uma relação vital com o objeto artístico tão diversificado como o teatro na contemporaneidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Artes Visuais

A contextualização histórica, nesta proposta, encaminha um estudo não linear, em que o objeto artístico e cultural está colocado no tempo e no espaço. A arte, neste caso não está isolada do contexto cultural, da história pessoal do aluno, nem das questões econômicas, políticas, ecológicas e dos padrões sociais que operam na sociedade. Estabelece relações entre o objeto artístico e as manifestações culturais. O objeto artístico é identificado no seu tempo, mas apreendido a partir de um olhar do hoje, isto é, o passado é significativo quando responde as indagações do presente e projeta o futuro.

O estudo da história da arte é de grande importância, pois possibilita a compreensão do objeto artístico temporalmente, e a formação de uma cultura visual. Essa cultura permite ao aluno estabelecer relações entre estilos e obras, ampliando sua visão dos bens culturais produzidos pela humanidade, bem como a sua visão de mundo.

A civilização ocidental está alicerçada nos valores da cultura grega; assim, para melhor compreensão do pensamento e da produção cultural do homem contemporâneo, é necessário conhecer os princípios da civilização grega e como esses princípios influenciaram o mundo ocidental.

O objeto artístico, nessa civilização, configura-se, até o advento do modernismo, como **representação***,* quer seja da natureza ou da realidade social. No modernismo apresenta-se como **criação** do novo; o original é condição de ruptura com o passado clássico. No período contemporâneo, tem-se uma concepção desse objeto artístico como **construção de novos significados**; não há a negação do passado, mas um novo olhar, revelador, em que se contempla o objeto artístico num contexto multicultural.

A partir do pressuposto aqui apresentado, dois autores fundamentam o enfoque da contextualização nesta proposta: Fayga Ostrower, através de seu livro *O Universo da Arte,* e Renato de Fusco com o livro *História da Arte Contemporânea.* Esses autores apresentam uma abordagem da arte através de correntes estilísticas (Fayga) e linhas de tendência (De Fusco), dando assim uma dimensão ampla e não linear à história da arte. Entretanto, é importante ampliar e complementar a visão sobre objeto artístico e os estilos através de autores que possuam outros enfoques de abordagens, tais como Hauser, Hadjinicolaou, Argan, Gombrich, Read, Kari, Chipp, Stangos, Guilar, Brito, Cocchiarale e outros.

A contextualização nesta proposta, pressupõe o entendimento histórico da produção artística a partir da perspectiva da história social em que

> *(...) as recentes experiências no ensino da "nova" história da arte apresentaram-se como tentativas no sentido de romper o foco estreito da abordagem tradicional estritamente cronológica, ou daquela que procede pela discussão dos artistas famosos, dos grandes períodos da arte e dos livros importanntes que se tomaram sinônimo de história da arte*; *ao mesmo tempo, as novas tendências procuraram tomar a história da arte mais relevante socialmente*. (COELHO, 1997: 57)

No que diz respeito às correntes estilísticas, Fayga argumenta que é possível distinguir três atitudes básicas entre as múltiplas possibilidades de enfoques da expressão humana. Os diversos estilos históricos e individuais dos artistas estão caracterizados sob três grandes correntes estilísticas – **Naturalismo**, **Idealismo** e **Expressionismo**. São formas próprias de representar uma maneira de estar no mundo, de vivenciar e elaborar a experiência de viver.

Em cada corrente, identificam-se estilos ocorridos em diferentes épocas e locais e que, no entanto, possuem características comuns. Na corrente do Naturalismo, os estilos têm em comum o fato de captarem, de maneira simultânea, o objeto e as emoções, sendo o artista fiel ao que vê e sente em relação à natureza. Na corrente do Idealismo, ocorre um processo de abstração de aspectos individuais, que são generalizados. A representação da realidade parte de uma perspectiva idealizada e racionalizada. Na corrente do Expressionismo, a manifestação de sentimentos fica evidenciada nos fortes contrastes de cores e de luzes, no exagero das composições, nos arranjos irregulares e assimétricos, nas fortes tensões espaciais e na emoção exacerbada das figuras presentes nas obras. Corresponde a uma maneira emotiva de ver a realidade.

De Fusco, ao analisar as dificuldades de compreensão da arte contemporânea, coloca que, ao abandonar códigos universais e adotar códigos particulares e especializados, o objeto artístico apresenta

dificuldades de compreensão, necessitando de chaves que auxiliem o acesso a ela.

O referido autor expõe algumas linhas de tendências que, de maneira autônoma *(...) reúne, relaciona e explica movimentos, obras e fenômenos artísticos que têm entre si laços morfológicos, objetivos afins, fatores de semelhança.* (DE FUSCO, 1988: 10)

As linhas de tendências citadas pelo historiador são: de expressão, da formatividade, do onírico, da arte social, da arte útil e da redução.

No que se refere à história da arte brasileira, o enfoque dado não segue nenhum autor em especial, mas tão somente a seqüência dos grandes marcos até o momento atual. Entretanto, faz-se necessário conhecer o processo de modernização na arte e seus desdobramentos na arte atual, além de identificar as raízes locais em diálogo com as manifestações da arte hegemônica.

Música

Uma vez que a história da música somente passa a ser documentada a partir do final da Idade Média, e o que sabemos da sua anterior existência se dá através de documentos literários e obras plásticas, podemos trabalhar esse período anterior levantando, com os alunos, possíveis maneiras de entender como essas músicas eram, em função do contexto de que temos conhecimento sobre determinados momentos históricos.

Após o final da Idade Média até o princípio do séc. XX, é possível encontrarem-se com facilidade reproduções fonográficas, principalmente eruditas, que poderão ser utilizadas para ilustrar o conteúdo de história da música. A abordagem não linear, calcada na experiência da prática, torna o conteúdo histórico mais significativo, permitindo um trânsito mais livre e mais rico entre as demais linguagens artísticas.

A abordagem da História da Música erudita, a partir do séc. XX, em função da dificuldade em se obter reproduções fonográficas, infelizmente deverá se bastar na maioria das vezes na leitura de partituras, contrapondo-se à riqueza de gravações populares existentes no mercado especializado do ramo.

Teatro

Estudar a história do teatro pode ser pouco atraente para o aluno da rede escolar, pois o teatro, como uma arte efêmera que desaparece depois do ato de representar, não oferece muitos elementos de referência além do próprio espetáculo. Os vídeos, as fotografias são apenas alguns instrumentos acessórios. Por isso, o tratamento da história do teatro deve necessariamente ser articulado com processos culturais mais amplos, de forma a que o aluno possa descobrir vínculos entre os diferentes conteúdos, que tomem o estudo da história do espetáculo teatral uma forma de compreender o nosso universo de representação cênica.

Trabalhar os principais momentos (teatro Grego, Medieval, etc.) da história do espetáculo é uma forma de aproximar o aluno da tradição teatral. Para isso, é essencial que esse conteúdo seja considerado como um processo dinâmico, no qual se articulam textos dramáticos e espetáculos, estilos e técnicas diversas, períodos e gêneros teatrais.

É importante destacar que, apesar de ser mais fácil trabalhar a história do espaço teatral a partir dos textos dramáticos (que são de fácil acesso), é interessante propor abordagens cujo eixo deverá ser como se construíam os espetáculos, como se davam as representações e como era o processo de representação.

Este tipo de abordagem permitirá reflexões diversificadas que também contemplam a análise de textos dramáticos.

PRODUÇÃO ARTÍSTICA

Artes Visuais

A producão artística é uma experiência poética, na qual a técnica e a produção articulam significados e experimentação de suportes e materiais variados, e na construção de formas visuais em espaços bidimensionais e tridimensionais.

O ensino da arte

> *(...) situa* [a produção artística] *como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre* [a produção artística] *em todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável.* (PC N, 1997:25)

Também com relação a produção artística, é importante esclarecer que esta pode ser considerada como um texto plástico que, conscientemente, remete a um outro texto (artista); seja por meio de uma simples referência ou citação, seja através da mais completa reelaboração. Na produção artística, o aluno apropria-se do objeto artístico, sentindo-se um co-participante dessa produção, assim como um produtor ativo de seu processo histórico-cultural.

Desta forma, é relevante apontar questões referentes a produção artística, para que o professor amplie cada vez mais as suas ações pedagógicas, fundamentando-se em alguns procedimentos acerca da leitura e da produção para que haja uma melhor compreensão das alternativas possíveis para um bom encaminhamento do ensino da arte. Contudo, esses encaminhamentos não devem ser considerados como alternativas únicas e definitivas, pois o professor será sempre um criador e pesquisador de métodos os quais lhe indiquem caminhos significativos no seu percurso pedagógico.

Obra: ABAPURU[*]
Artista: Tarsila do Amaral
(1890 – 1973)
Técnica: óleo sobre tela
Dimensão: 85 x 73 cm
Ano: 1928

[*] A nomenclatura ABAPURU foi retirada do livro: Do Modernismo a Bienal – Museu de Arte Moderna de São Paulo – Junho: 1982. Em outras fontes são encontradas outras nomenclaturas, como: ABAPORU e ABAPU-RU.

Sobre o contexto da obra

Esta obra pertence a um período bastante significativo da arte brasileira, que é o modernismo, mais especificamente a fase denominada **antropofágica.**

A arte moderna brasileira transcorreu de maneira diferente do modernismo europeu, pois, lá, o início se deu no século passado, em decorrência de um processo profundo de abstração e decomposição do objeto artístico. Segundo BATISTA (1982) a arte moderna aqui se implanta não por evolução, mas por revolução, pela ruptura violenta com o academismo ainda existente. Esta ruptura se deu com a Semana de Arte Moderna de 1922, evento ocorrido em fevereiro daquele ano, na cidade de São Paulo, embora suas origens estejam na exposição de Lasar Segall, em 1912, e de Anita Malfatti, em 1917.

O período entre as duas guerras foi marcado por um acelerado desenvolvimento: a chegada de grande número de imigrantes e o início da industrialização de São Paulo. O ambiente acirrou os ânimos nacionalistas, o que levou os artistas e intelectuais a buscarem uma arte com características brasileiras, despertando, assim, o desejo de desenvolver uma nova linguagem.

A partir deste quadro, duas questões básicas se impuseram: a contemporaneidade e a identidade nacional. Embora os artistas transitassem com facilidade entre a Europa e o Brasil, e lá convivessem com o Cubismo, Surrealismo, Fauvismo, isto é, com os movimentos da vanguarda européia, e sofressem influências destas linguagens, buscava-se uma linguagem nossa, que tivesse identidade com a cultura brasileira.

Tarsila do Amaral**,** nos anos vinte, transita entre São Paulo e Paris com muita freqüência, procurando equilibrar as conquistas formais adquiridas na capital francesa, com artistas como Fernand Léger e Cendrars, e as questões de sua terra. Uma viagem a Minas Gerais, em 1924, lhe faz lembrar sua origem rural e a instiga na procura do primitivo. Constrói paisagens sintéticas e de forte colorido, inspirado nas cores do caipira.

Abapuru_pertence à fase antropofágica de tendência surrealista. As formas e as cores surgem do inconsciente, embora suas formas sejam mais espontâneas, ainda são presas aos princípios estéticos. Tarsila busca uma construção econômica do espaço, uma nova maneira de estar no mundo.

Sobre a obra

A tela de 85 x 73 cm compõe-se de uma figura humana, uma vegetação, o sol e um gramado, estilizados. O plano de fundo é em cor azul celeste, sugerindo a idéia de céu. Um pouco mais à frente tem um cacto (em verde) e o sol (com um tom de amarelo mais escuro ao centro), sugerindo que ambos estejam lado a lado. Sentada sobre uma vegetação verde, uma enorme figura humana, cuja cabeça é totalmente desproporcional ao restante do corpo, os braços longos, mãos grandes e o pé enorme.

Os elementos que compõem a obra recebem um tratamento modelado na cor, sugerindo um volume através da nuança de claro e escuro, sem, no entanto, ser detalhista; a forma é econômica no tratamento. As cores têm força, são definidas mas não são agressivas; há equilíbrio entre as formas e as cores.

A figura humana é irreal, a cabeça é muito pequena e está apoiada sobre a mão esquerda. Entretanto, o braço direito ultrapassa o tamanho do corpo, a mão é grande e forte. A parte inferior da perna é também grande e o pé, maior ainda. Tarsila enfatiza a mão e o pé, estabelecendo uma desproporção entre a cabeça e a extremidade destes dois membros.

A paisagem é a rural, a presença do cacto e do sol escaldante faz, de certa maneira, referência à seca do sertão, à solidão e à desesperança do trabalhador do campo.

Usando o imaginário surreal, Tarsila cria uma composição rigorosa na questão formal, mas espontânea na sua concepção das figuras. O seu pensamento visual é forte e rico.

Possibilidades de Desenvolvimento

A partir das referências sobre a obra, o estilo a que pertence, a artista que a concebeu e dependendo da série escolar em que vai ser trabalhada, diferentes atividades podem ser planejadas. Por exemplo:

Partindo da Contextualização – Estimular pesquisa teórica sobre o modernismo brasileiro e de suas várias fases. Identificar as influências estrangeiras e artistas para os quais o pensamento visual teve evidente significação na construção da poética brasileira modernista.

Pesquisar sobre outros artistas brasileiros do mesmo período e comparar com a obra de Tarsila, procurando identificar a formação da poética de cada um.

Concluída a pesquisa, estimular a criação de trabalhos inspirados nesse momento artístico, em que possa reelaborar os signos, os símbolos e o tratamento formal, apreendido nas obras estudadas e articulados significativamente no próprio trabalho.

Partindo da leitura – Apresentar a imagem da obra evitando dar referências de época, da artista e do título, iniciando a leitura. No primeiro momento, identificar os elementos presentes na obra, independentes de seu significado, mas como se apresentam na composição. No segundo momento, observar as relações formais quanto à composição, à cor, à luz, ao volume, à linha, à textura, aos planos etc. No terceiro momento, tentar interpretar, identificar tudo sobre o que a composição fala visualmente. A partir do que está sendo observado, estimular indagações que auxiliem no processo de interpretação. Que lugar é este? Onde acontece esta cena? Qual o significado do cacto? Por que o cacto tem três pontas para cima? Por que a artista colocou um círculo tão definido neste sol? Por que a figura humana é tão desproporcional? Por que a cabeça tão pequena, as mãos e os pés tão grandes? Por que mãos e pé estão próximos um do outro e pousados tão explicitamente sobre o chão? O que a artista diz com esta indicação? Qual a relação entre o tema e a época em que foi criada? Qual a relação desse tratamento formal e o contexto histórico-cultural da época? Qual o significado dessa obra quando foi instaurada? E hoje, qual o seu significado? Estas e muitas outras perguntas podem ser dirigidas à obra com vistas a decompô-la e recompô-la , para ser apreendida na sua totalidade.

Depois de feita a leitura da obra e esta ter se tornado próxima – pois afinal os alunos incorporaram ao seu pensamento visual questões colocadas a partir do pensamento visual da artista – ampliar as informações básicas sobre a artista e o contexto em que a obra foi criada, além de estimular a curiosidade sobre esse período tão rico da arte brasileira, levando os alunos a pesquisarem sobre o assunto e as outras obras de Tarsila e seus contemporâneos.

Sugerindo que busquem informações sobre a questão rural atual, imaginem: se a artista estivesse viva hoje, como estabeleceria esta síntese do formal com o imaginário primitivo? Coloquem-se como ela e criem um trabalho.

Partindo da produção – Sem mostrar a imagem, sugerir que os alunos criem uma composição que tenha uma figura humana, um cacto e um sol. Que a figura humana tenha pé e mão exagerados no tamanho. Que a composição seja portadora de uma sensação de solidão e desesperança. O imaginário dos alunos pode ser estimulado a partir de informações sobre um contexto semelhante, ou de alguma história.

Após o trabalho concluído, analisar com os alunos as suas composições e, posteriormente, apresentar a obra de Tarsila. Sugerir que observem atentamente como a artista estruturou sua obra. Fazer com eles a leitura da obra. Dar informações sobre a época em que foi concebida a obra e o modernismo. Estimular os alunos para que pesquisem sobre outras obras da artista e as comparem com as de outros artistas da mesma época e de épocas diferentes.

Música

Trabalhar o som e a música fazendo uso exclusivo da teoria torna o aprendizado musical improdutivo, desvinculado da realidade e pouco significativo.

Por serem os alunos filhos de um país extremamente musical, se faz imprescindível o aproveitamento desta musicalidade, pesquisando as raízes deste contexto, explorando a sonoridade do ambiente natural e cultural, produzindo, interpretando e improvisando; fazendo isso das mais diferentes maneiras para que o aluno possa ampliar os seus conhecimentos dos códigos musicais.

É importante ressaltar que qualquer produção musical está inserida dentro de um contexto maior, relacionado à produção artística da humanidade, e que a produção do aluno não é uma mera atividade

isolada, feita apenas com o intuito de festejar datas comemorativas, desvinculando a produção da fruição e do conhecimento.

Teatro

O fazer teatral no contexto escolar será compreendido como uma prática cultural importante, mas que deve ser considerada dentro do marco dos processos pedagógicos nos quais estão inseridos os alunos, e não apenas como evento para ocasiões festivas.

O estímulo à criação de espetáculos teatrais deverá respeitar o contexto cultural da comunidade escolar e supor uma estreita relação entre este e as propostas de representação teatral. E a partir desta relação, busca-se a melhor qualidade técnica e estética para o espetáculo. Portanto, esta qualidade deverá estar relacionada com o processo de interação existente entre os realizadores do espetáculo e seu marco cultural.

CONTEÚDO

Os conteúdos ora apresentados deverão ser selecionados pelo professor de acordo com:
- a sua área de formação;
- a realidade do contexto escolar;
- o plano político-pedagógico da escola;
- a avaliação realizada em cada etapa do processo pedagógico.

Assim, é preciso esclarecer que o professor não necessita abordar **todos** os conteúdos apontados nesta proposta, devendo **selecionar** apenas aqueles que têm relação com o contexto escolar.

Por sua vez, o planejamento será organizado pelo professor, de acordo com os critérios acima relacionados. No entanto, é importante que o planejamento esteja em consonância com os pressupostos filosóficos/metodológicos que norteiam esta proposta.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Os conteúdos abaixo relacionados são básicos para que a criança possa descrever, analisar e interpretar o objeto artístico. Assim, não devem ser ensinados isoladamente mas sempre a partir da sua produção (visual, musical, cênica) e da produção da humanidade (objeto artístico, reproduções, propaganda, vídeo, computação gráfica, etc.).

É importante, nessa fase escolar, que a criança interaja com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte (visual, musical e cênica), experimentando-os de modo individual e coletivo, articulando a percepção, a imaginação, a leitura e a produção artística nas diferentes linguagens, contextualizando os conteúdos a partir de suas vivências.

Artes Visuais

. Leitura e Representação das Formas e do Espaço
- Cor
- Luz
- Linha
- Ponto
- Textura
- Bidimensional
- Tridimensional
- Planos

- Direção
- Movimentos

. Leitura e Representação das Imagens
- Obras de arte do modernismo brasileiro
- Ilustrações
- Cartazes
- Placas

. Contextualização
- Ênfase às obras figurativas do modernismo brasileiro.
- Distinção de gêneros artísticos: paisagem, marinha, natureza morta e figura humana.

. Produção Artística

A partir da produção infantil, do objeto artístico e de imagens diversas (TV, propaganda, revistas, jornais, objetos cotidianos, livros, computação gráfica, cinema, etc.)

- Desenhar, pintar, recortar, modelar e construir objetos
- Refletir sobre os espaços através de performances, montagens de instalações e exercícios corporais
- Criar e recriar histórias a partir de livros, textos, imagens diversas, expressando-as visualmente (desenho, pintura, recorte/colagem, escultura, o verbal e o corporal)

Música

. Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço
- som
- silêncio
- ruído (poluição sonora)
- fontes sonoras: naturais e culturais
- movimentos sonoros: localização, direção e distância
- qualidades sonoras: duração: som longo, som curto;
- intensidade: som fraco, som forte;
- altura: som grave, som agudo;
- timbre: a textura do som – sons dos objetos, vozes, sons
- naturais, sons culturais;
- ritmo: orgânico (natural) e cultural (provocado);
- andamentos rítmicos: rápido, médio, lento.

. Leitura Auditiva
- Através de atividades que promovam a percepção, identificação e apreciação:
- ouvindo conscientemente;
- pesquisando auditivamente;
- movimentando-se corporalmente;
- desenhando;
- pintando;
- representando;
- contextualizando.

. Contextualização

Tendo-se claro que nessa idade a criança encontra-se na fase sincrética, ainda sem condições de fazer uma leitura musical que diferencie claramente os vários elementos de composição, e que ainda não apresenta condições de estruturar uma cronologia de longo alcance, e conscientes da necessidade de respeitar o seu sistema defensivo natural, sugere-se trabalhar com:

- sons musicais ou não, que apresentem caráter extremo (volume, timbre e intesidade);
- música popular catarinense;
- música erudita catarinense;
- música folclórica catarinense.

. Produção Sonora

Para que os conteúdos trabalhados durante a leitura auditiva e a história da música possam ser introjetados, é necessário que a criança os utilize de forma afetiva, criando com eles novas realidades dentro de seu próprio contexto pessoal e cultural:

- cantando;
- dançando;
- percutindo;
- sonorizando situações, fatos, imagens;
- declamando;
- reproduzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversas pulsações rítmicas, reproduzindo estruturas melódicas.

Teatro

Atividade centrada nos aspéctos lúdicos do teatro

. Jogo

Desenvolvimento da funcionalidade. Contar histórias. Trabalho coletivo.

- Estruturação de jogos a partir do desempenho de tarefas que propiciem o contato com a linguagem teatral. Estes jogos não devem buscar a estruturação de cenas teatrais, mas sim permitir que as crianças desenvolvam práticas criativas grupais, com o fim de contar histórias e investigar temas de seu interesse.
- Aproximação para se trabalhar as linguagens teatrais:
- uso do espaço (transformação do espaço cotidiano em espaço teatral);
- o corpo e o gesto;
- a voz.

. Contar Histórias

- Representação de narrativas do próprio grupo
- Utilização de objetos cotidianos na narrativa
- Utilização do corpo e da voz.

Nesta fase da Educação Infantil, é importante trabalhar a seguinte noção:
o corpo no espaço criando potencial de teatralidade.

ENSINO FUNDAMENTAL

Os conteúdos abaixo relacionados são básicos para que o aluno possa descrever, analisar e interpretar o objeto artístico.

É fundamental, nesta fase escolar, buscar e saber organizar informações sobre as artes através do contato com artistas, com documentos, com acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, CDs, propaganda, concertos musicais, teatro, etc.) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas, etc.), reconhecendo e compreendendo a variedade de produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. Assim, é importante a ampliação das leituras estéticas nas diferentes linguagens para que o aluno possa melhor compreender o seu tempo, a sua história e a sua cultura.

Desta forma, os conteúdos não devem ser ensinados isoladamente, mas sempre dentro de um contexto histórico-cultural, no qual o objeto artístico, a mídia e a produção do aluno através de práticas criativas (utilizando-se das linguagens visual, musical e cênicas) devem ser pontos de partida para a ação pedagógica.

Artes Visuais

. Leitura e Representação das Formas e do Espaço
- Elementos visuais: ponto, linha, cor, luz e volume
- Ponto: densidade, localização e representação
- Linha: direção, extensão, modulação, criação de planos e volumes
- Cor: primária, secundária, terciária, complementar, análoga, quente e fria
- Escala: monocromática e policromática
- Luz: contraste, claro/escuro e sombra
- Luminosidade cromática
- Volume: dimensões e profundidade
- Profundidade: sobreposição, justaposição, diminuição dos elementos e perspectiva
- Profundidade com cor: modelado, modulado e cores em chapa
- Textura: natural, artificial, própria, produzida, condensação e rarefação
- Proporção: altura, largura e profundidade
- Posição da forma no espaço: horizontal, vertical e diagonal
- Formas: bidimensionais e tridimensionais
- Planos: sobreposição, justaposição, diminuição dos elementos e perspectiva
- Planos básicos: figura e fundo
- Tempo: movimento (estático, dinâmico), seqüência, repetição e alternância
- Direção: esquerda, direita, para frente e para trás
- Rítmo: calmo, lento e nervoso
- Movimento: vertical, horizontal, inclinado, circular, extensão, contração e alteração
- Situação: perto, longe, acima, abaixo, interior e exterior
- Semelhanças e diferenças das formas
- Pontos de vista: frontal, de perfil e de topo
- Distância: longe, perto, em cima e embaixo
- Articulação das partes com o todo
- Equilíbrio, tensão e unidade
- Simetria e assimetria
- Harmonia
- Deformação e estilização
- Estudo das formas geométricas e orgânicas

. Leitura e Representação de Imagens
- Ilustração
- Cartaz e reprodução
- Outdoor
- História em quadrinhos
- Objeto artístico
- TV, vídeo e computação gráfica
- Imagem: descrição
- Análise formal
- Interpretação: é o momento mais rico da leitura e deve ser bastante explorado. Utilizar mais de um tipo de abordagem de leitura, fazendo articulação com o contexto cultural do aluno.
- Conteúdo do objeto artístico: objetivo, subjetivo, estilístico e social

. Contextualização

- Obras de arte catarinense: figurativas e não-figurativas, privilegiando a arte local
- Obras de arte brasileira: geométrica e informal (dando ênfase a arte moderna e contemporânea)
- Arte brasileira: Indígena, Barroco, Rococó, Neoclássico e Moderna
- Estilos dentro da corrente estilística naturalista: pré-história e impressionismo
- Estilos dentro da corrente estilística idealista: grego, renascimento e neoclássico
- Estilos dentro da corrente estilística expressionista: helenismo, barroco, romântico e expressionismo (figurativo e abstrato)
- Arte Moderna
- Arte Contemporânea

. Produção Artística

- Elaborar e reelaborar de várias maneiras os objetos do cotidiano.
- Representar e imaginar, de várias formas, os espaços.
- Gêneros artísticos: paisagens, natureza morta e figuras humanas.
- Representar textos escritos e verbais através da expressão plástica
- Criar e reelaborar histórias, representando-as plasticamente.
- Criar e reelaborar, plasticamente, histórias escrita, verbais e temas.
- Desenho de observação, de imaginação e de memória
- Reelaboração de imagens, através da produção artística, alterando aparência, significado dos objetos, dos espaços e de temas
- Criação e produção artística de estruturas bidimensionais e tridimensionais
- Transposição gráfica do cotidiano e do imaginário
- Desenho de observação
- Composição: projetos a partir de temas, imagens, propagandas, idéias fantásticas e objeto artístico
- Instalações e Performances

<u>Música</u>

. Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço

- Som
- Silêncio
- Ruído (poluição sonora)
- Fontes Sonoras: localização, direção, distância
- Qualidades Sonoras: duração, intensidade, altura e timbre
- Duração: longo, médio e fraco
- Altura: grave, médio e agudo
- Timbre: textura dos sons naturais orgânicos e provocados, de sons culturais, de objetos
- Voz: timbre, altura, respiração, dicção
- Andamentos rítmicos: rápido, médio e lento
- Organologia: timbre dos instrumentos.
- Organologia: instrumentos de percurssão, de corda, de sopro e elétrico.
- Instrumentos de percussão: de sons determinados e de sons indeterminados
- Instrumentos de cordas: friccionadas, dedilhadas e de teclado
- Instrumentos de sopro: mecânico e humano
- Instrumentos elétricos
- Música: vocal, instrumental e mista
- Música vocal: voz (afinação), letra musical
- Gêneros musicais: popular, folclórico e erudito
- Notação musical: valores de notas musicais (sons e silêncios)
- Partitura: pauta, clave de sol, distribuição das notas musicais
- Ritmo: orgânico (natural), cultural (provocado)
- Ritmo: andamento (rápido, médio, lento), pulsação (tempo forte, médio e fraco)

- Ritmo musical: ritmo, compasso, andamento
- Elementos da música: ritmo, rnelodia e harmonia.

Ritmo Musical
- Ritmo, compasso e andamento
- Compasso: binário (dois tempos), ternário (três tempos), quaternário (quatro tempos), pulsação (forte, fraco)
- Andamento: lento, médio e rápido
- Lento: grave, largo, larguetto, adágio e lento
- Médio: andante, moderato e animato
- Rápido: allegro, vivace, presto e prestíssimo
- Alterações rítmicas

Melodia
- Voz: tessitura (classificação da voz)
- Notação da música: valores das notas musicais e das pausas (sons e silêncios)
- Partitura: pauta, clave de sol, fá e dó distribuição das notas musicais e das pausas
- Ponto de aumento
- Ligadura

Harmonia
- Acordes de dó, ré, mi, fá, sol, lá e si
- Música: vocal, instrumental e mista
- Letra musical
- Gêneros musicais: popular, folclórico, erudito (religioso, popular), sacra
- Formas musicais populares brasileiras: sertaneja, marcha (hinos musicais), samba, samba-enredo, choro, caipira, vanerão, frevo, tropicalismo, samba-canção, bossa-nova, rock e funk
- Formas musicais folclóricas: cantigas de roda, de ninar, comemorativas, festivas, religiosas, para dançar e para exaltar personalidade
- Formas musicais eruditas: polca, valsa, sonata, sinfonia, ópera e contemporânea
- Conjuntos musicais: vocal, instrumental e misto
- Vocal: dupla, quarteto, coral
- Instrumental: fanfarra, banda militar, orquestra de câmara, orquestra sinfônica
- Misto: orquestra popular, orquestra e coral
- A música e suas utilizações: sonoplastia, fundo musical, propaganda, terapia, poluição, entretenimento

. Leitura Auditiva

Pode ser realizada a partir de atividades que promovam a percepção, a identificação e a apreciação:
- Ouvindo e identificando sons de diferentes qualidades e procedências
- Ouvindo e identificando diferentes gêneros e formas musicais
- Pesquisando auditivamente sons de diferentes qualidades
- Dançando
- Desenhando
- Pintando
- Representando graficamente os sons ouvidos e produzidos
- Contextualizando as músicas ouvidas.
- Analisando músicas conforme sua utilização
- Lendo partituras
- Criando partituras
- Escrevendo música com a notação tradicional

. Contextualização

- Música popular catarinense, brasileira e mundial
- Música folclórica catarinense brasileira mundial
- Música erudita catarinense, brasileira e mundial (medieval, renascentista, barroca, clássica, romântica, contemporânea)

. Produção Sonora

- Cantando
- Percurtindo
- Dançando
- Sonorizando situações, fatos, imagens, representações gráficas e partituras
- Improvisando
- Reproduzindo estruturas rítmicas e melódicas (eco rítmico e melódico)
- Declamando
- Produzindo e reproduzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversas pulsações e andamentos rítmicos e diferentes compassos
- Representando graficamente os sons
- Reproduzindo as representações gráficas de sonorizações
- Dialogando ritmicamente e melodicamente
- Cantando e tocando com partitura (caso o professor tenha domínio de um instrumento musical específico que possa ser ensinado ao aluno)

Teatro

. Jogo Teatral (aspectos lúdicos e estruturas narrativas)

- Estruturação de grupo (noção do papel do aluno na tarefa grupal)
- Uso do espaço.
- Construção do espaço da ficção.
- Gestualidade
- Narrativa
- Voz
- Jogos de atenção e observação

. Improvisação

- Jogos de improvisação nos quais aparecem regras. Busca da solução de problemas. Estabelecimento de foco de atenção.
- Exploração da expressividade a partir de estímulos vinculados ao universo das relações sociais e afetivas dos alunos.
- Produção de estruturas narrativas.
- Improvisações livres com o fim de elaborar estruturas dramáticas
- Improvisações sugeridas sobre textos com o fim de desenvolver personagens

A improvisação estará centrada na produção de estruturas narrativas. O aluno deverá ser estimulado a criar cenas a partir de estímulos diversificados, mas que estejam vinculadas com seu universo de relações sociais e afetivas. O objetivo dessas atividades será o de propiciar ao aluno que organize estruturas de narrativa teatral. Como passo posterior, se buscará o desenvolvimento de personagens.

. Contar Histórias

Representação de histórias a partir de narrativas do próprio grupo.

- Utilização de objetos cotidianos
- Utilização do corpo e da voz
- Manipulação e animação de objetos (diversos tipos de bonecos e reutilização de sucata).

É importante trabalhar as seguintes noções:

- O corpo no espaço criando potencial teatral.

- O ato de contar histórias através do teatro, que surge a partir da conjugação das linguagens gestual, sonora (verbal ou não) e espacial.

. Criar Personagens
- Introdução da idéia de personagem
- Corpo, gesto e voz
- Função da personagem nas cenas

. Apreciação de Espetáculos Cênicos
- Assistência a espetáculos cênicos com posterior discussão grupal. Estes espetáculos poderão ser provenientes de diferentes origens, desde grupos profissionais ou amadores, da comunidade ou da própria escola. No entanto, é necessário frisar que a assistência a espetáculos, cuja realização tem padrões de qualidade de alto nível estético/técnico, contribui para a reflexão sobre modelos teatrais.

É importante trabalhar as seguintes noções:
– o corpo no espaço, criando potencial teatral;
- o ato de contar histórias através do teatro, a partir da conjugação das linguagens gestual, sonora (verbal ou não) e espacial;
- relação espetáculo/ público. criar e mostrar o resultado teatral;
- aprofundar a noção de personagem;
- equipe criativa e suas tarefas especificas;
- noção de história do espetáculo teatral.

O ato teatral supõe a existência de convenções com o público. Isto quer dizer que para haver teatro deve existir, por parte do público, consciência de que está assistindo a um espetáculo de ficção.

. Abordagem de Textos Dramáticos
- Introdução de textos dramáticos sem perder o aspecto lúdico e a relação com o universo cultural do aluno
- Primeiras leituras de textos teatrais infantis
- Compreensão do funcionamento da ação dramática

. Ensaiando
- Leitura ativa do texto dramático (prática de ensaio que supõe discutir o texto e suas exigências durante o ato de ensaiá-lo)
- Construção de personagens
- Experimentação das diferentes linguagens (corporal, vocal, espacial, musical, etc.) com vistas à prática de montagem teatral

. Representando
- Inventar e sustentar personagens convincentes
- Criar voz e movimento com as necessidades dos papéis
- Realizar trabalho grupal para viabilizar as apresentações teatrais
- Articulação e funcionamento das diferentes linguagens teatrais (espaço cenográfico, som, figurino, luz, corporalidade, interpretação, etc.)

. Criticando
- Avaliação do processo de criação, do funcionamento da equipe de trabalho e do produto alcançado
- Práticas de apreciação e crítica de espetáculos cênicos

É importante considerar:
- a experimentação da prática de criação e representação de espetáculos teatrais;
- noções detalhadas das tarefas constituintes da equipe de trabalho;
- noções de história do espetáculo teatral.

ENSINO MÉDIO

No ensino médio é necessário que o aluno tenha conhecimentos mais amplos acerca da produção artística nas diferentes linguagens do seu tempo. Para que isso aconteça, é fundamental o estudo das artes visuais, música e teatro contemporâneo, contemplando a leitura do objeto artístico, a contextualização e a produção artística.

Os conteúdos não devem ser abordados isoladamente, mas dentro de um contexto histórico-cultural, capaz de refletir sobre a produção humana, a leitura de mundo e a produção e participação do aluno frente ao seu espaço histórico-cultural.

Em arte, é possível analisar os elementos visuais (cor, linha, textura, etc.), sonoros e cênicos dentro de um contexto histórico, artístico e cultural. Ao interpretar o objeto artístico o aluno se apropria do entendimento de vários elementos, desenvolvendo a sua percepção, imaginação, criatividade e ampliando o seu conhecimento.

Desta forma, os conteúdos devem ser tratados de forma dinâmica em constante diálogo entre passado, presente e futuro.

O ensino da Arte no curso Magistério está sendo abordado em edição específica: Fundamentos Teórico-Metodológicos.

Artes Visuais

. Leitura e Representação das Formas e dos Espaços
- Ponto: densidade, localização e representação
- Linha: direção, extensão, modulação, criação de planos e volumes
- Cor: escala cromática, tonalidade, cores quentes e frias
- Luz: contrastes, claro-escuro e sombra
- Volume: dimensões e profundidades
- Textura: própria, produzida, condensação e rarefação
- Profundidade: sobreposição, justaposição, diminuição dos elementos e perspectiva
- Profundidade com cor: modelado, modulado e cores em chapa
- Ritmo: calmo, lento e nervoso
- Movimento: vertical, horizontal, inclinado, curvo, extensão e contração, modificação e alteração
- Situação: perto, longe, acima, abaixo, anterior, posterior, interior e exterior
- Simetria e assimetria
- Harmonia por semelhanças e contrastes
- Deformação e estilização
- Equilíbrio, tensão e unidade
- Articulação das partes com o todo

. Leitura e Representação da Imagem
- Análise formal
- Interpretação com diferentes abordagens
- Conteúdo da obra de arte: objetivo, subjetivo, estilístico e social

. Contextualização
- Arte moderna e contemporânea

. Produção Artística
- Transposição gráfica dos objetos do cotidiano e do imaginário
- Desenho de observação e de imaginação com materiais variados
- Composição visual a partir de: temas, imagens, propagandas, idéias fantásticas, reproduções artísticas e obras de arte
- Instalações
- Performances

Música

. Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço
- Som, silêncio, ruído
- Fonte sonora: natural e cultural
- Qualidades sonoras: duração, intensidade, altura, timbre
- Música: melodia, ritmo, harmonia
- Voz
- Notação musical
- Organologia
- Gêneros musicais
- Formas musicais
- Conjuntos musicais
- A música e sua utilização

. Leitura Auditiva
- Ouvindo e identificando sons de diferentes qualidades e procedências
- Ouvindo e identificando músicas de diferentes gêneros e formas musicais
- Pesquisando auditivamente sons de diferentes qualidades
- Dançando
- Desenhando
- Pintando
- Representando graficamente os sons ouvidos e produzidos
- Contextualizando as músicas ouvidas
- Analisando músicas conforme sua utilização
- Lendo partituras
- Criando partituras
- Escrevendo música com a notação tradicional

. Contextualização
- Música popular mundial atual
- Música folclórica mundial
- Música erudita mundial
- Música contemporânea: técnicas seriais, eletrônica e aleatória

. Produção Sonora
- Cantando
- Percutindo
- Sonorizando situações, fatos e imagens
- Representações gráficas, partituras
- Improvisando
- Reproduzindo estruturas rítmicas e melódicas (eco rítmico e melódico)
- Dialogando rítmica e melodicamente
- Declamando
- Produzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversos andamentos rítmicos e diferentes compassos
- Sonorizando as representações gráficas de sons
- Cantando e tocando com partitura

Teatro

No decorrer do ensino médio é interessante desenvolver uma prática centrada na assistência a espetáculos teatrais com um aprofundamento da crítica. Esta abordagem deve dar-se fundamentada por um

panorama da história do teatro universal que forneça um marco referencial. Esta proposição não se deve opor à possibilidade do desenvolvimento de um trabalho centrado em práticas criativas, pois ambas são importantes no desenvolvimento do conteúdo cênico.

As dificuldades relacionadas com carga horária e espaço físico não devem ser justificativas para que o teatro seja desprezado enquanto conteúdo programático para o ensino médio, pois o universo cultural dos alunos está repleto de experiências cênicas com as quais estes se relacionarão quotidianamente e isso, certamente, possibilitará situações de interação entre a prática escolar e a vida social dos alunos.

. Tópicos sobre Teatro Universal

- Origens do teatro enquanto fenômeno cerimonial
- Teatro Grego. Gêneros dramáticos (drama satírico, tragédia e comédia)
- Teatro Medieval. Mistérios e Milagres
- Teatro Renascentista: a Comédia D'ell Arte; o Teatro Elizabetano (Shakespeare)
- Teatro Naturalista e primeiras oposições (Zola, Ibsen, Stanislasviski e Allfred Jarry)
- Século XX: o teatro político de Bertold Brecht; o teatro do absurdo

. Tópicos sobre o Teatro Brasileiro

- Os jesuítas e o teatro didático
- O teatro de revista e o gênero cinematográfico
- A modernização do teatro brasileiro: o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC).
- Os anos 60 e o teatro de contestação (Teatro de Arena, Opinião e Oficina).
- O teatro e o gênero televisivo.

. Tópicos a serem trabalhados a partir da Assistência a Espetáculos Teatrais

- Gênero dramatúrgico
- Análise das linguagens cênicas (espaço cênico, gestualidade, voz, etc.)
- lntertextualidade (cruzamento do texto teatral com outros textos tais como literários, cinematográficos, televisivos, etc.)

. Tópicos a serem trabalhados a partir de Processos da Representação Teatral

O ensaio:

- leitura ativa do texto dramático (prática de ensaio que supõe discutir o texto e suas exigências durante o ato de ensaiá-lo);
- construção de personagens;
- experimentação das diferentes linguagens (corporal, vocal, espacial, musical, etc) com vistas à prática de montagem teatral.

. A Representação

- Articulação e funcionamento das diferentes linguagens teatrais (espaço cenográfico, som, figurino, luz, corporalidade, interpretação, etc.)

. A Crítica

- Avaliação do processo de criação, do funcionamento da equipe de trabalho e da produção.
- Práticas de apreciação e crítica de espetáculos cênicos
- Noções detalhadas das tarefas constituintes

Analisando o funcionamento das linguagens do espetáculo e procurando compreendê-las como parte de uma estrutura articulada, ainda que nem sempre se apresentem de forma simultânea, podemos desarmar o texto espetacular e voltar a armá-lo, elucidando suas significações. Este procedimento não deverá ser levado a cabo se não estiver sustentado por uma abordagem que contextualize histórica e socialmente o objeto artístico em questão.

Assim, é fundamental que o professor desenvolva o trabalho de leitura do texto espetacular teatral como uma prática cujo foco não seja a busca de valorações segundo escalas de valores, mas sim, que esta prática analítica esteja direcionada pela preocupação de desvendar sentidos e de descobrir pontos de vinculação entre o espetáculo e a vida social.

AVALIAÇÃO

Artes Visuais

No percurso do ensino das artes visuais, espera-se que os alunos na interação com o professor se apropriem dos conhecimentos artísticos, técnicos e científicos, frente à produção da humanidade e a sua própria, bem como no contato com o patrimônio artístico.

É importante esclarecer que os critérios aqui definidos partem do entendimento que a avaliação na perspectiva desta proposta, considera todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (alunos, professores, pais, enfim, toda a comunidade escolar).

-Criar formas artísticas, demonstrando algum tipo de capacidade e habilidade.
-Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si e por outras pessoas ,sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero.
-Identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades.
-Reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte através das próprias emoções, reflexões e conhecimentos.
-Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística. (PCN, 1997: 53 e 54)

Música

Para que seja efetuada uma avaliação abrangente, o professor deverá estar atento a todos os tópicos que compreendem o processo da aprendizagem que estão sendo sugeridos nesta proposta, observando, ainda, que a avaliação deverá levar em conta o processo e não apenas a produção final.

É de fundamental importância que não apenas o professor , mas o aluno e o grupo avaliem a aquisição e a manipulação dos novos conhecimentos levando em conta alguns critérios.

- identificar e compreender os vários códigos contidos dentro do som e da música;
- utilizar esses códigos de forma que os mesmos possam ser meio de comunicação e expressão de suas idéias, sentimentos e emoções;
- analisar e relacionar a música como sendo o produto gerado dentro de um determinado contexto histórico cultural.

Teatro

O primeiro parâmetro a ser avaliado é o desenvolvimento de uma compreensão da linguagem teatral, isto é, verificar se no processo ensino-aprendizagem houve uma ampla visão do funcionamento da produção teatral e relações entre espaço, corpo, voz e a prática de contar histórias dos envolvidos no processo. Também é fundamental desenvolver a percepção dos elementos sociais das práticas teatrais, seja no processo de criação seja no momento da representação. Por último, é necessário considerar a capacidade de realizar uma leitura crítica, no processo de criação e nos espetáculos a que assiste.

BIBLIOGRAFIA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular-** uma contribuição da escola pública do pré-escola, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: Imprensa Oficial 1991.
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9394, 1996.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1997.

ENSINO DA ARTE

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
_____. **A Imagem no Ensino da Arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
_____. **Recorte e Colagem.** São Paulo: Cortez, 1989.
_____. **Arte-Educação: Conflitos e Acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1988.
_____. **História da Arte-Educação.** São Paulo: Max Limonad, 1986.
_____. **Teoria e Prática na Educação Artística.** São Paulo: Cultrix,1995
BUORO, Anamélia B. **O Olhar em Construção.** São Paulo: Cortez, 1996.

BRONOWSKI. Jacob. **Arte e Conhecimento: ver, imaginar, criar.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.
CAMARGO, Luís (org.). **Arte-Educação: da Pré-Escola à universidade.** São Paulo: Nobel, 1989.
CAVALCANTI, Zélia. **Arte na Sala de Aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
FERRAZ, Maria H e FUSARI, Mª. **Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.
_____. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.
GARDNER, Howard. **A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
LEITE, M. **Dinâmica Evolutiva do Processo Criativo**. In: VIRGOLIM, Angela M. e ALENCAR, Eunice S. M. L. (organizadores) . Criatividade: Expressão e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.
_____. **A Criança e Sua Arte.** São Paulo: Mestre Jou, I976.
MARTINS, Miriam Celeste. **Aprendiz da Arte, trilhas do sensível olhar pensante.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
MÈREDIEU, Florence de. **O Desenho Infantil.** Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M.Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1974.
PARSONS, Michael. **Compreender a Arte.** Lisboa: Presença, 1992.
PESSI, Maria Cristina. **Questionando a Livre Expressão.** Florianópolis: FCC, 1990.
PILLAR, Analice D. **Desenho e Construção de Conhecimento da Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
_____. **Desenho e Escrita como Sistemas de Representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
_____. e VIEIRA, Denyse. **O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Fundação Iochpe, 1992.
PIMENTEL, Lúcia G. **Som. Gesto. Forma e Cor.** Belo Horizonte: C/Artes, 1995.
REILY, Lúcia H. **Atividades de Artes Plásticas na Escola.** São Paulo: Pioneira, 1993.
STERN, Arno. **Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças.** Lisboa: Horizonte, 1992.

LIVROS PARADIDÁTICOS

AMADO, Jorge. **O Capeta Carybé.** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1986. [Coleção Arte Para Criança].
BJÕRK, Christina. **Linéia no Jardim de Monet**: Tradução: Ana Maria Machado: São Paulo, 1992.
CARPI, Pirin. **La Isla de Los Cuadrados Mágicos.** Barcelona: Edhasa, 1980.
CKLETLTWAIT, Lucy. **Meu Primeiro Livro de Arte. Grandes Obras, Primeiras Palavras.** São Paulo: Manole, 1994.
FIGUEIREDO, Lenita. **A História da Arte para Crianças.** São Paulo: Pioneira, 1987.
GANDINI, Giovanni. **EI Plato de Polenta.** Barcelona: Edhasa, 1991.
GIRARD, Sylvie. **A Arte de Leonardo.** São Paulo: Schwarez, 1996. [Cia da Letrinhas]
HELLARD, Susan. **Michelangelo.** São Paulo: Callis, 1995. [Coleção Crianças Famosas]
LIMA, Célia. O **Trabalho dos Escultores.** São Paulo: Melhoramentos, 1995. [Colecão As Origens do Saber].
MANGE, Marilyn. **Arte Brasileira para Crianças.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.
MASSOLA, Doroti. **Cerâmica, uma história feita à mão.** São Paulo: Ática, 1994. [Coleção Um Passo à Frente].
MUYLAERT, Anna. **As Memórias de Morgana.** São Paulo: Cia das Letrinhas, 1996. [Coleção Castelo Rá-Tim-Bum]
ORTHOF, Syivia. **Tem Cachorro no salame. Brincando com Paolo Uccello e sua pintura.** São Paulo: FTD, 1996. [Coleção Bota História Nisso].
ROCHA, Ruth. **O Livro do Lápis.** São Paulo: Melhoramentos, 1992. [Coleção O Homem e a Comunicação].
VENEZIA, Mike. **Paul Klee**. Trad. Valentim Rebouças: São Paulo: Moderna, 1996.
VIANA, Vivina de A. **PICASSO.** São Paulo: Paulinasl MAC, 1992.

ARTES VISUAIS

HiSTÓRIA DA ARTE

ABRAMO, Radha e outros. **Do Modernismo à Bienal.** São Paulo: MAM, 1982.
AYALA, Walmir. **Martinho de Haro.** Rio de Janeiro: Léo Christiano , 1986.
AMARAL, Aracy. **Arte Para Quê? A preocupação social na Arte Brasileira 1930-1970.** 2º ed. São Paulo: Nobel, 1987.
ARGAN, Giulio. **Arte Moderna.** São Paulo: Cia das Letras, 1972.
BARDI, Pietro Maria. **Pequena História da Arte.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.
_____. **Em Torno da Escultura no Brasil.** São Paulo: Bco Sudameris, 1989.
BARR JR Alfred H. **Introdução à Pintura Moderna.** Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
BATISTA, Marta Rosseti. **Novas Propostas do Período entre Guerras, Modernismo à Bienal**. MAN-SP, 1982.
BELUZZO, Ana Maria de Moraes. **Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina.** São Paulo: Memorial: UNESP, 1990.
BRILL, Alice. **Mário Zanini e seu tempo.** São Paulo: Perspectiva. 1984.
_____. **Samson Flexor do Figurativismo ao Abstracionismo.** São Paulo: EDUSP: MWM Motores, 1990.
BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo: Vértice e Ruptura do Projeto Construtivo Brasileiro.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

CAUQUELIN, Anne. **A Arte Contemporânea.** Trad. Joana Ferreira da Silva. Porto: Rés, s/d.
CHIPP, H.B. **Teorias da Arte Moderna.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
COCHIARALE, Fernando & GEIGER, Anna Bella. **Abstracionismo Geométrico e Informal: A Vanguarda Brasileira nos Anos Cinqüenta.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.
COELHO, Teixeira. **Moderno e Pós-Moderno.** Porto Alegre: L&PM Ed., 1986.
DURAND-RÉVILLON, Jeanine e outros/. **Rodin: Esculturas.** Trad. lrene Patemot. Rio de Janeiro: MAM: São Paulo: PINACOTECA, 1985.
DABROWSKI, Madalena. **Contrastes de Forma: Arte Geométrica Abstrata 1910 – 1980.** Trad. Clave. São Paulo: MASP, 1986.
FALABELLA, Maria Luiza. **História da Arte e Estética: Da mímese à Abstração.** Rio de Janeiro: Elo, 1987.
FARIAS, Agnaldo e outros. **Bienal Brasil Século XX.** São Paulo: Fundação Bienal, 1994.
FAVARETTO, Celso Femando. **A Invenção de Hélio Oiticica.** São Paulo: EDUSP- FAPESP, 1992.
FUSCO, Renato de. **História da Arte Contemporânea.** Lisboa: Presença, 1988.
GOMBRICH, E. H. **História da Arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Aldo Bonadei: O Percurso de tim Pintor.** São Paulo: Perspectiva: EDUSP-FAPESP, 1990.
GULLAR, Ferreira. **Etapas da Arte Contemporânea.** São Paulo: Nobel, 1985.
_____. e outros. **Lygia Clark.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.
HONNEF, Klaus. **Arte Contemporânea.** Colônia: Taschen, 1992.
JANSON, H. W. **História da Arte.** Trad. J.A. Ferrcira Almeida e Mº Manuela Rocheta Santos. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
_____. e JANSON, Anthony F. **Iniciação à História da Arte.** Trad. Jefferson Luiz Carnargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
KARL, Frederick. **O Moderno e o Modernismo: A Soberania do Artista 1885-1925:** Rio de Janeiro: Imago, 1988.
LEINER, Sheila. **A Arte e Seu Tempo.** São Paulo: Perspectiva: SEC, 1991.
LOBO, Huertas. **História Contemporânea das Artes Visuais.** Porto: Horizonte, s/d.
LORENZ, Jandira. **A Obra Plástica de Eli Heil.** Florianópolis: FCC, 1985.
MARTINS, Narciso. **Panorama da Arte Contemporânea.** Gráfica Ed. "C", 1986.
MELLO, Cesar Luis Pires de. **Brecheret: edição comemorativa.** São Paulo: Marca d'Água, 1989.
MILLIET, Maria Alice. **Lygia Clark: obra – trajeto.** São Paulo: EDUSP, 1992.
MORAIS, Frederico. **Inimá de Paula.** Rio de Janeiro: Léo Christiano, 1987.
OSTERWOLD, Tilman. **Pop Art.** Colônia: Taschen, 1994.
PACOTE, Edwaldo e outros. **Linha, Cor e Forma – Aldemir Martins.** São Paulo: MWM Motores, 1985.
PICON, Gaeton. **Pintura Moderna.** Trad. Gaetan Martins de Oliveira. Lisboa: Verbo, 1981.
PIMENTEL, Luis Otávio e outros. **Lygia Pape.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.
READ, Herbert. **História da Pintura Moderna.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.
RICHTER, Hans. **Dadá: Arte e Antiarte.** Trad. Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
SCHENBERG, Mário. **Pensando a Arte.** São Paulo: Nova Stella, 1988.
VENÂNCIO FILHO, Paulo. **Modernismo: Projeto Arte Brasileira.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1986.
_____. **Anos 30/40: Projeto Arte Brasileira.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.
WALKER, Johan. **A Arte desde o POP.** Trad. Luiz Corção: Labor do Brasil, s/d
WOLFE, Tom. **Da Bauhaus ao Nosso Caos.** Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

LEITURA DA IMAGEM E DA OBRA DE ARTE

ARGAN, Giulio Carlo. **A Arte e a Critica de Arte.** 2ºed. Lisboa: Estampa, 1993.
AUMONT, J**. A Imagem.** São Paulo: Papirus, 1993.
BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia.** Trad. Mº Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1989.
BERGER, John. **Modos de Ver.** Lisboa: Edições 70, 1987.
DONDIS, Donis. **A Sintaxe da Linguagem Visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
EPSTEIN, lsaac. **O signo.** 3º ed. São Paulo: Ática, 1990.
FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art.** New Jersey: Prentice Hall, 1970
FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler.** 3º ed. São Paulo: Cortez, 1983.
RUIGHE, René. **O Poder da Imagem.** Lisboa:Edições, 70, 1986.
LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura de Mundo.** São Paulo: Ática, 1994.
OSBORNE, Harold. **A Apreciação da Arte.** São Paulo: Cultrix, 1978.
OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1986.
PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais.** Trad. Mº Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1979.
PIGNATARI, Décio. **Semiótica da Arte e da Arquitetura**. São Paulo: Cultrix, sld.

SILVA, Ezequiel T. da Silva. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para Uma Nova Pedagogia da Leitura.** São Paulo: Cortez, 1987.
RICHARD, André. **A Crítica de Arte.** Trad. Mº Salete Bento Cicaroni. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
TREVISAN, Armindo. **Como Apreciar a Arte.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
VENTURI, Lionelo. **Para Compreender a Pintura de Giotto a Chagall.** Lisboa: Estúdios Cor, 1968.
WOODFORD, Susan. **A Arte de Ver a Arte.** Trad. Álvaro Carvalho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

ESTÉTICA E TEORIA DA ARTE

BAYER, Raymond. **História da Estética.** Lisboa: Estampa, 1979.
ADORNO,Theodor W. **Teoria Estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1970.
BENSE, M. **Pequena Estética.** São Paulo: Perspectiva, 1975.
BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução.** in Os Pensadores. Vol. XLVIII. 550 Paulo: Abril Cultural, 1975.
BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Cia das Letras, 1992.
BOURDIEU, Pierri. **As Regras da Arte.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.
CANCLINI, Néstor Garcia. **A Socialização da Arte.** São Paulo: Cultrix. 1980.
_____. **A Produção Simbólica.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
COCHOFEL, João José. **Iniciação Estética.** Mem Martins: Europa-América, sld.
DUFRENNE, Mikel. **A Estética e as Ciências da Arte.** Vol. II. Rio de Janeiro: Bertrand, 1976.
ECO, Umberto. **A Definição da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1981
FERRY, Luc. Homo Aestheticus: **A Invenção do Gosto na Era Democrática.** São Paulo: Ensaio, 1994.
FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte.** Rio de Janeiro: Zahar 1976.
HADJINICOLAOU, Nicos. **História da Arte e Movimentos Sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1973.
HIEGEL. Estética – O **Belo Artísitico ou o ideal.** 3º. Lisboa: Guimarães Ed. 1983.
HUYGHE, Renê. **Sentido e Destino da Arte.** Lisboa: Edições 70. 1986. Vol. I e II.
LEIRNER. Scheiia. **Arte e Seu Tempo.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da cultura de Massa.** 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
LUKACS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
MARCUSE, H. **A Dimensão Estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.
MUKAROYSKY, J. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte.** Lisboa: Ed. Estampa, 1981.
NOVAES, Adauto (org.). **Arte pensamento.** São Paulo: Cia das Letras, 1994.
NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1989.
OSBORNE, H. **Estética e Teoria da Arte.** São Paulo: Cultrix, 1978.
OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística.** Rio de Janeiro: Campous, 1990.
PANOFSKY, Erwin. Idea: **A Evolução do Conceito de Belo.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
_____. **Significado nas Artes Visuais.** 2º. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
_____. **Estética – Teoria da Formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
PINA, Álvaro**. O Belo como Categoria Estética.** Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
QUINTÁS, Alfonso López. **Estética.** Petrópolis: Vozes, 1992.
SANTAELLA, Lúcia. **Estética de Platão e Peirce.** São Paulo: Experimento, 1994.
SUASSUNA, A. **Iniciação à Estética**. Recife: Ed. Universitária-EFPE, 1975.

MÚSICA

MORAES, J. Jota de. **O que é música.** 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
HOWARD, Walter. **A música e a criança.** Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1984
MIGNONE, Francisco. **Música.** Biblioteca Educação é Cultura. Rio de Janeiro: Bloch/ FENAME, 1980.
ÉMOURA, Ieda Camargo de, e outros. **Musicalizando crianças.** São Paulo: Ática S.A., 1989
CAUDURO, Vera Regina Pilla. **Iniciação musical na idade pré-escolar.** Porto Alegre: Sagra, 1889.
HEMSY DE GAINZA, Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical.** trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
JANNIBELLI, Emilia D'Anniballe. **A musicalização na escola.** Rio de Janeiro: Lidador Ltda, 1971.
BENNETT, Roy. **Uma breve História da Música.** Trad. Maria Teresa Resende Costa, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 4ª ed: 1992.
PORCHER, Louis, organizador. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.
SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** Trad. Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.

TEATRO

BOAL., Augusto. **200 Exercícios e Jogos.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.
BOAL, Augusto. **O Arco-íris do Desejo.** São Paulo: 1994.
CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral.** São Paulo: Perspectiva, 1983.
DUTRA, Dilza Délia. **Teatro é Educação**. Florianópolis: A Nação, 1973.
KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1984.
LEENHART, Pierre. **A criança e a Expressão Dramática**. Lisboa: Ed. Estampa, 1974.
SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
WEKWERTH, Manfred. **Diálogos sobre a encenação.**. São Paulo: Hucitec, 1986.
ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo.**. São Paulo: Max Limonad, 1987.
BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator (Dicionário de Antropologia Teatral).** Campinas: Hucitec/Unicamp, 1995.
BENTLEY, Eric. **O Teatro Engajado.** Rio de Janeiro.: Zahar, 1969.
BENTLEY, Eric. **A Experiência Viva do Teatro.** Rio de Janeiro: Zahar, 198 1.
BROOK, Peter. **La puerta abierta.** Barcelona: Alba, 1993.
BROOK, Peter. O **Espaço vazio.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira ,1980.
CACIAGLIA, Mario. **Pequena História do Teatro no Brasil.** São Paulo: EDUSP,1986.
DUVIGNAUD, Jean. **Sociologia del Teatro.** México: Fondo de Cultura Econóraico,1980.
GARCIA, Silvana. **Teatro da Militância.** São Paulo: Perspectiva, 1990.
GARCIA, Silvana. **As Trombetas de Jericó (Teatro das Vanguardas Históricas).** São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 1997.
GUINSBURG, J. Coelho Neto, J. Cardoso, R, **Semiologia do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1978.
GUINSBURG, Jacó. **Diálogos Sobre Teatro.** São Paulo: EDUSP/Com Arte, 1992.
KOUDELA, Ingrid. **Brecht Um Jogo de Aprendizagem.** São Paulo: Perspectiva, 1991,
MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao Teatro.** São Paulo, 1965.
MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro.** São Paulo: DIFEL, 1962.
MlHLASKI, Yan. O **Teatro Sob Pressão: Uma Frente de Resistência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1985.
ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral (l880-1980).** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
ROUBINE, Jean-Jacques. **A Arte do Ator.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
VIEIRA, Cesar. **Em Busca de um Teatro Popular.** São Paulo: Grupo Educacional Equipe, 1977.
WEKWERTH, Manfred.**Teatro en la Educación**. São Paulo: Hucitec, 1986.
VEGA, Manfred. **Diálogos sobre a encenação.** São Paulo: Hucitec, 1986.

GRUPO DE TRABALHO
MARIA DE FÁTIMA LOPES GONZAGA – SED/DIRT
SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO – 5ª CRE e UNIVILLE

COLABORADORES
ANA DO CANTO PEREIRA – 1ª CRE
ÊDULA DA GRAÇA BELTRAMI – SED/GECAP
NEIVA STEINGER BATISTA – 7ª CRE
VALDÉZIA PEREIRA – 2ª CRE

COORDENADORA
MARIA DE FÁTIMA LOPES GONZAGA – SED/DIRT

CONSULTORIA
ANDRÉ LUIZ ANTUNES NETTO CARREIRA – CEART/UDESC
EVELISE MARIA VIEIRA DIETRICH – 5ª CRE
NADJA DE CARVALHO LAMAS – UNIVILLE

EDUCAÇÃO FÍSICA

INTRODUÇÃO

A concepção histórico-cultural, base referencial da Proposta Curricular do Estado, estuda o ser humano a partir da prática social e da evolução histórica da sociedade através dos tempos, vendo-o enquanto produto e processo de contradições e transformações. Nesta concepção, todo o sistema educacional tem o compromisso com um indivíduo crítico, participativo, consciente e politizado, deixando clara a opção de buscar a superação das condições reinantes em nossa sociedade.

Em decorrência desta intencionalidade originou-se o Grupo Multidisciplinar, dentro do sistema educacional de Santa Catarina, com o objetivo de revisar e aprofundar a Proposta Curricular do Estado/91. Os estudos foram direcionados no sentido de explicitar alguns tópicos nela contidos propiciando assim um melhor entendimento para a apropriação de seus fundamentos teórico-metodológicos, através da interação entre os conteúdos veiculados e as metas sócio-políticas projetadas para a sociedade catarinense.

O grupo da Educação Física, frente à realidade escolar, selecionou **corporeidade** e **movimento humano** pelo seu caráter amplo e indissociável aos temas da Educação Física, e por estes necessitarem de uma melhor discussão entre os professores da área, nas diversas Unidades de Ensino. Ressalte-se que a Educação Física, ao trabalhar com o movimento humano dentro das diversas formas em que se apresenta, deve pautar-se pela possibilidade de um movimento que ultrapasse as condições reinantes de consciência biologizante e eminentemente de performance, quer no âmbito individual quer no coletivo, e se projete para uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto cidadã.

É com base neste pensar que os temas **jogo** e **esporte** serão abordados constituindo-se numa influência basilar para os demais – ginástica e dança – que também integram a ação educativa exercida pela Educação Física no âmbito escolar.

Os temas **ginástica** e **dança**, tão importantes quanto jogo e esporte na aprendizagem da Educação Física Escolar, não estão contemplados neste documento, devido a restrita bibliografia que os subsidiam na perspectiva do histórico-cultural.

Este texto, como já mencionamos acima, é revisão e aprofundamento da Proposta Curricular de Santa Catarina/91; assim faz-se necessária sua releitura para maior compreensão de seus pressupostos-teóricos-metodológicos.

A avaliação não está sendo contemplada neste documento, uma vez que foi produzido um texto específico sobre o tema abrangendo todas as áreas do conhecimento de que trata a proposta.

EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A Educação Física Escolar, por ser parte do conhecimento historicamente produzido, acumulado e transmitido às novas gerações, deve reunir o que for mais significativo ligado ao movimento humano, para ser vivida, compreendida e, via reelaboração, contribuir na formação do cidadão. Este componente curricular, portanto, é um **direito de todos** que passarem pela escola. A partir deste entendimento, alguns fatores devem ser melhor considerados para consubstanciar tal intenção de formação, através da ação pedagógica

- **a produção histórica do conhecimento –** todos os temas da Educação Física Escolar devem ser entendidos na perspectiva histórica. A sua localização no tempo/espaço[20] possibilita o desvelar dos interesses e necessidades de suas origens, o que vai nos remeter a uma intervenção pedagógica mais consistente e adequada à intenção da proposta. É desta forma que se entende dar maior sustentação para a **possibilidade de mudar as regras – produzir novos jogos e atividades** que favoreçam a produção coletiva, a convivência entre as diferenças e os interesses dos participantes. Estas intencionalidades de intervenção

[20] As noções de tempo e espaço não se restringem à linearidade cronológica: incluem as relações históricas e culturais que neles se processaram.

pedagógica poderão ser oriundas do próprio grupo com o qual se está trabalhando, para que ele as enfrente coletivamente, apoiado no conhecimento/entendimento do professor, e as projete em benefício dos limites individuais e coletivos. Neste processo, tanto o aluno como o professor devem apropriar-se do conhecimento de forma dialética[21], para que possam compreender a reciprocidade entre as coisas (fenômenos), ou seja, o caráter histórico leva-nos a perceber a provisoriedade da verdade e suas relações.

- **o desenvolvimento do aluno como ser social –** independente de ser "**mais** ou **menos** dotado" (visão Inatista), todos os alunos são capazes de aprender a partir da mediação do professor e dos demais participantes do grupo. *A mediação é a essência para o acesso ao conhecimento humano*. (Marx apud Konder, 1992:105). Isso implica na participação efetiva de todos, durante todo o processo (problematização, execução, avaliação) dos diversos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos.
- **o movimento humano –** é o que nos diz respeito. Orienta a ação do professor de Educação Física através das diferentes formas de manifestação. Deve extrapolar os limites orgânicos e biológicos, reconhecendo-se sua força expressiva e de relação, pois o Homem é um ser eminentemente cultural e, no mundo de hoje, mesmo as necessidades biológicas são satisfeitas socialmente.
- **a seleção dos conteúdos e metodologias como meio educacional –** Os conteúdos não devem ser trabalhados a partir de uma teorização abstrata ou de um praticismo que nos remeta a velhas receitas ou regras imutáveis geradas fora da escola. Uma e outra forma estariam se distanciando dos indivíduos concretos que chegam à escola com conhecimento e vivências que os constituem enquanto seres históricos, situados num determinado contexto sócio-cultural. Faz-se necessário buscar um "novo fazer", reflexivo, criativo e que enriqueça as aulas sobre os temas da Educação Física.

Os temas **ginástica, dança, jogo, esporte,** historicamente produzidos pela humanidade, também são reconhecidos na Proposta Curricular (SC, 1991). O que se pretende são novas formas de abordá-los, com intenção crítica de superação. Para tanto, é preciso que se busquem conhecimentos nos autores da Educação Física e de outras áreas que desenvolvem ações que, sustentadas na perspectiva histórico-cultural, apontem novos rumos. Esta abordagem deve considerar os aspectos sociais, políticos, culturais, o saber representativo do cotidiano do aluno, trazidos de fora da escola, em busca de sua superação, o que o levará à apropriação do conhecimento da área relacionando-o aos demais conhecimentos.

A postura do professor, frente aos conteúdos e métodos da Educação Física, deve ser a de um pesquisador incansável, com profundo conhecimento específico e uma visão de totalidade[22]. É nesta visão de **totalidade** que se deve situar a **especificidade** dos conteúdos da Educação Física, que além de ter um **fim** motivacional específico e um significado próprio, deverá constituir-se num **meio**, para que o aluno se produza, no coletivo, enquanto cidadão. Desta forma, a aula de Educação Física passa a ser um espaço mais criativo, tanto para os alunos como para os professores, oportunizando a produção individual e a coletiva.

CORPOREIDADE

No desenrolar da história, as manifestações do homem como ser corpóreo se diferenciam, dependendo do seu contexto sócio cultural.

Nas sociedades primitivas, o corpo se relacionava numa dependência direta e harmônica com a natureza, pois o homem se submetia ao seu ritmo para satisfazer suas necessidades básicas de subsistência.

A civilização grega, marco da civilização ocidental, nos legou a visão dualista de Homem – corpo e alma, onde, antes de tudo, havia uma dependência do primeiro em função do segundo. Platão fez do corpo *apenas o lugar de transição da existência no mundo de uma alma imortal* (Coste 1981:10). Este dualismo ainda se faz presente na sociedade atual, sob renovadas formas (corpo x mente; trabalho manual x trabalho intelectual) e na Educação Física se materializou através da máxima de Juvenal **"mente sã em corpo são."**

Na Idade Média, o pensamento platônico é reforçado, sobretudo pelas releituras de Santo Agostinho, que enfatizava a alma, essência do homem, como o elevado, e o corpo como portador do pecado, que devia ser purificado pela dor (sacrifícios corporais, auto-flagelo), desprezando assim tudo que estava ligado à

[21] Segundo Politzer, a dialética explica o movimento pela luta dos contrários (Politzer, 1954:29).

[22] " Totalidade não quer dizer todos os fatos e nem soma das partes. O conceito totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. ...A totalidade, então só é aprensível através das partes e das relações entre elas." (CURY, 1986:36).

materialidade terrena e ao corpo. Mas ao enfatizar a alma como essência do homem, Santo Agostinho expõe a idéia de ser a alma o Eu que pensa, que sente e que unifica, inaugurando com isso uma perspectiva para um outro entendimento do corpo. Ou seja, *um corpo penetrado pela alma, que não só anima o corpo, mas o torna sensível ao mundo exterior conforme sua interioridade*. (Gonçalves, 1994:45)

Com o movimento renascentista, grandes transformações marcam o final da Idade Média, e o advento das ciências é que vai determinar um novo enfoque sobre o dualismo reinante. Gradativamente, o mundo sagrado e divino que reinara até então, submete-se à racionalidade. Surge o monopólio da racionalidade sobre todas as demais manifestações humanas, onde o humano confunde-se com a razão, ou seja, a supremacia da mente (cognição).

Com a revolução da ciência e o advento do progresso pela sociedade industrial e sua necessidade de ampliar a produção, o corpo passa a ser visto como instrumento a serviço da produtividade e, consequentemente vai perdendo sua espontaneidade e força de expressão; o seu controle e disciplinamento se faz necessário frente às ações rotineiras do trabalho.

Segundo Foucault (1983) a sociedade estabelece uma relação de poder no controle dos corpos, buscando sua docilidade e submissão. Esta ação mecanicista vai fortalecer o modo de produção capitalista e vê o homem como um ser que pode ser manipulado, sujeito a controle e exploração.

A civilização industrial acentua a distinção entre trabalho corporal (manual) e trabalho intelectual, sendo que o manual sempre foi destinado às classes inferiores, pela idéia de ser mais físico (pouco pensante), exigente na condição do vigor físico, e o intelectual é destinado à classe dominante, por ser mais nobre, de racionalidade, de projeção e abstração.

No sistema capitalista, o domínio da natureza pela tecnologia interfere diretamente nas relações do homem com sua corporalidade, empobrecendo suas vivências corporais, pela exigência de produção em massa (série) e crescente mecanização de sua forma de produção. Neste contexto, o corpo é reduzido a um objeto, tratado como mercadoria, entendido quase sempre fora de um contexto mais amplo. Visto desta maneira, o corpo passa a ser um artefato que deverá estar preparado/aperfeiçoado para desempenhar da melhor forma possível os movimentos dentro dos padrões de rendimento exigidos pela ciência e pela tecnologia.

A produção criativa, pela qual o homem expressa sua totalidade, é transformada em tempo de trabalho e absorvida pelo capital. A automatização física priva a manifestação do espírito, não só alienando o corpo do trabalhador, mas também deformando-o pela precariedade de movimentos. *Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda livre atividade corpórea e espiritual*(Engels.F. apud Gonçalves, 1994:63).

Marx in Gonçalves (1994) refere-se à corporalidade humana a partir de uma visão de totalidade. Ou seja, o homem, ao afirmar-se no mundo objetivo, o faz em todos os sentidos, não somente em pensamento, não havendo dissociação entre consciência e corpo. Consequentemente, o homem é seu corpo e humaniza-se na medida em que se relaciona com os outros. Portanto, pensar em um ser de relações só é possível a partir do princípio da totalidade.

A existência do homem no mundo e seu processo de humanização não é possível sem a presença corporal: o corpo ao se movimentar, expressa idéias, sentimentos, valores, emoções. Sendo assim, para compreendermos melhor a corporeidade também é necessário considerarmos o mundo do abstrato e das emoções, transcendendo, desta forma, a simples classificação e conceituação das ciência físicas e biológicas em relação ao corpo ou a mera mensuração, quantificação do movimento humano. Corporeidade é presença no mundo via corpo que sente, que pensa, que age, corpo que, ao expressar-se na história, traz suas marcas, desvelando-as.

A partir de agora faz-se necessário clarificar o entendimento de movimento humano, diferenciando-o do movimento que é inerente a todos os seres vivos. Nesta intenção é imprescindível atentarmos para algumas características que o identificam como sendo o movimento do Homem e, consequentemente, instrumento de transformação:

Linguagem – O movimento humano, uma das manifestações de relação do Homem com o mundo, também é linguagem da qual o ser se utiliza para comunicar-se ao longo de sua existência, expressa em postura/gestos com **sentidos/significados**.

Em cada postura, em cada gesto, estamos exteriorizando nosso potencial do ato criador e transformador ou da submissão e do descomprometimento, sendo ambos resultado do processo histórico-

cultural. É linguagem na medida em que desvelamos, via movimento humano, a história de cada um de nós, e quando pela mesma via também nos é permitido conhecer o outro.

O fazer-se presente no mundo pressupõe movimento, pois a corporeidade se faz histórica na dimensão espaço-tempo. O movimento humano, portanto, não pode ser considerado apenas o deslocamento de um corpo, mas também expressão de um ser que dialoga com os outros seres humanos e com a realidade, sendo produzido e produtor numa relação dialética. *Não é o que dizemos que convence mas a maneira de dizer...O gesto é o agente do coração, o agente persuasivo. Cem páginas talvez não possam dizer o que um só gesto pode exprimir, porque, num simples movimento, nosso ser total vem à tona...* (Delsarte apud Garaudy, 1980:81)

Historicidade – Ao nascer, o Homem tem uma constituição biológica específica – Funções Psicológicas Inferiores (FPI)[23] ou elementares (emoções primitivas, memória direta...) – que representam "as suas possibilidades de". O corpo neste momento é considerado como organismo biológico, sendo mais um objeto entre os outros. Este condicionante da natureza, porém, não lhe é suficiente para viver em sociedade. É no curso da história social da humanidade, na sua interação, tendo o outro como mediador das relações que estabelece com o objeto de conhecimento, que se produz a condição de humano, portanto, resultado das condições existenciais de cada sujeito (corpo humanizado – produção humana).

Sendo assim, a ação humana não se traduz em simples gestos instintivos ou mecânicos, tendo somente como determinantes os fatores biológicos herdados.

O andar, o correr, o arremessar, o saltar, entre outros, não são movimentos naturais, mas também resultado de um contexto histórico das relações sociais estabelecidas entre os seres humanos e destes com o meio – processo de hominização. É ao longo da sua história social, de acordo com suas necessidades e interesses, que as diferentes possibilidades de movimento foram sendo produzidas (por exemplo, da necessidade de transpor obstáculos surge o salto). Na busca da satisfação de suas necessidades e interesses, o Homem transforma a natureza de modo a controlá-la. Através destas ações modifica não somente o ambiente físico, provocando uma "segunda natureza", modifica inclusive as relações sociais, pois novos elementos vão sendo incorporados à realidade objetiva. Por exemplo: O Homem, ao proteger-se dos rigores da natureza, usa recursos da mesma para a produção de abrigos. Os animais ao contrário, não planejam ações, não transformam a natureza de modo a controlá-la de uma forma reflexiva, racional e conseqüente. Adaptam-se a ela somente para satisfazer suas necessidades de sobrevivência(alimentação, procriação...), tendo nesta ação, como determinante, fatores biológicos herdados.

Intencionalidade – Todas as ações humanas são intencionais, – característica exclusivamente humana. Estas são produzidas no social através dos instrumentos[24] de interação estabelecida pelos homens, mediadas pela linguagem (signos)[25], provocando o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS)[26] (abstração, generalização, consciência racional e reflexiva). Desta forma, o movimento se caracteriza como sendo uma ação conscientemente controlada, voluntária, reflexiva, racional e conseqüente, que possibilita ao homem abstrair sobre a mesma, planejar e estabelecer relações.

Sentido/Significado – É no contexto histórico-cultural em que cada um de nós está inserido (intersubjetividade) que nos produzimos como sujeito único e singular (subjetividade) e é nele que também produzimos e estabelecemos significados e sentidos ao movimento humano. Por exemplo: ao nos reportarmos ao voleibol (objeto de conhecimento) estamos nos referindo a uma forma institucionalizada de movimentos com características específicas e regras definidas. Portanto, com um **significado objetivo** produzido nas relações sociais – modalidade esportiva -, que é compartilhada por todos que o praticam. O **sentido** é **particular**, é **subjetivo**, decorrente do contexto de uso em que cada praticante se situa. Nestas condições, ao praticarmos o voleibol, podemos fazê-lo de forma competitiva, de trabalho, ou de lazer. Está ainda ligado ao caráter afetivo, que diz respeito às relações que se estabelecem com quem o pratica como: satisfação, superação, exclusão, raiva etc.

Ao se fazer presente no mundo, o Homem o faz através de seu corpo (corporeidade), que vai além de sua porção biomecânica, portanto, um ser que se movimenta. Movimento cujo sentido e significado representa um fato da cultura e ao mesmo tempo um fator de cultura. Como o movimento constitui-se na

[23] Sobre estas funções do desenvolvimento da aprendizagem ver contribuição da obra de Vygotsky.
[24] Os instrumentos são elementos produzidos pelo homem com o objetivo de auxiliá-lo na compreensão e transformação da natureza.
[25] Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações (Oliveira, K. 1993:28)
[26] Iden, ibidem 4.

razão de ser da Educação Física, temos que entender a influência que ao longo do tempo este sofreu e sofre, projetando-o mais especificamente para a atuação no ambiente escolar.

O ensinar/aprender deste componente curricular, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, deverá estar centrado numa práxis[27] transformadora, buscando a autonomia de um **ser em movimento**, tendo, desta forma, como **objeto de estudo, o próprio Movimento Humano,** o qual permeará todos os saberes da Educação Física.

É no confronto entre os seres humanos das diferentes classes sociais e suas relações de produção que a cultura de movimento vai sendo produzida, marcada pelas ideologias nela presentes. Esta sociedade de relação e sua cultura determinam nos indivíduos sua maneira de sentir, pensar e agir – sua totalidade existencial. A escola é reconhecidamente a instituição que promove, de forma sistematizada, a socialização deste processo.

Nesta perspectiva, falar em educação, processo ensino/aprendizagem, produção do conhecimento, sem nos referimos à corporeidade é permanecermos no reducionismo da dualidade corpo e mente. Neste sentido, Assmann (1995:106) faz uma importante contribuição quando afirma que *a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal.*

Quando a criança vai à escola e vivencia o processo de elaboração e reelaboração do conhecimento via movimento, é a criança em sua totalidade que participa. Propiciar a vivência da corporeidade é de fundamental importância para a Educação Física Escolar. Assim, para reforçar as idéias acima, nos valemos da reflexão de Gonçalves (1994:176):

> *A Educação Física, lidando com a corporalidade e movimento, não tem diante de si um corpo simplesmente biológico, que seria um instrumento da alma, nem apenas um feixe de reações a estímulos externos ou internos, mas a exterioridade visível de uma unidade que se esconde e se revela no gesto e nas palavras. Conceber a corporeidade integrada na unidade do homem significa resgatar o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana. A práxis humana se efetiva porque o homem é um ser corpóreo, que possui necessidades materiais e espirituais. Sua relação com o mundo não é simplesmente a relação de uma consciência que pensa o mundo, sem deixar-se tocar, mas é a relação de um ser engajado no mundo – que tem emoções, que ama, que odeia, que tem fome, que tem dor, que vive a solidão, a amizade, o desprezo etc. -, enfim, um ser que sente,...*

Eis o redirecionamento da Educação Física Escolar.

TEMAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

JOGO

Ao tentarmos sistematizar o conhecimento a respeito do jogo, deparamos com concepções diferentes e até conflitantes. Talvez seja um tanto difícil apresentá-lo de forma mais coesa, mas alguns pontos de referência são necessários.

Segundo o Dicionário Aurélio(1988:377) *Jogo, s.m. 1. Atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que define a perda ou ganho. 2. Brinquedo, passatempo, divertimento 3. Passatempo ou loteria sujeito a regras e no qual, às vezes se arrisca dinheiro. 4. Regras que devem ser observadas quando se joga.*

O Coletivo de Autores(1992:65) traz que *O jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.*

Segundo Luise Weisse(1989:24) *através do brinquedo, a criança inicia sua integração social, aprende a conviver com os outros, a situar-se frente ao mundo que a cerca. Ela se exercita brincando.*

Para Huizinga(1993:33) *o jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente*

[27] De forma simplificada, a Práxis pode ser entendida como a relação prática/teoria/prática.

obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'.

Com base nos autores apresentados, observam-se as diferentes interpretações e significados atribuídos ao jogo. Sua diversidade nas discussões teóricas são muitas, o que evidencia a riqueza com que se apresenta na vida das pessoas, e, na mesma proporção, sua possibilidade como um fazer pedagógico.

A criança, por exemplo, que joga/brinca de uma forma individual num primeiro momento, centrada em si, evolui para formas coletivas de relacionamento em grupo, e nestas supera até mesmo o adulto. Basta que lhe proporcionem espaço, liberdade e estímulo à criatividade. Aspectos estes possíveis na ação educadora, porém tolhida pela atuação comumente centralizadora dos professores.

O jogo corriqueiramente é considerado uma atividade em que a criança se exercita e se distrai, de forma alegre e quase sempre prazerosa, proporcionando liberação de energias acumuladas, além de contribuir para o desenvolvimento de aspectos importantes na formação da personalidade.

Com a intenção de não permanecermos nesta concepção que percebe o jogo com um fim restrito, ou seja, utilitário e compensatório, nos valemos das idéias de Vygotsky (1989), que ao se referir ao papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, apresenta que este pressupõe uma **situação imaginária e necessariamente possui regras.** São estas características que definem o jogo.

Apresenta também, que ocorrem mudanças no desenvolvimento do próprio brinquedo que passa de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras. Há então, uma evolução do jogo de regras de comportamento (ocultas), para o jogo de regras formais (às claras).

A situação imaginária está, em princípio, intimamente ligada à situação real. A criança pequena brinca reproduzindo situações reais, vivenciadas por ela no seu dia-a-dia, sem separar a situação imaginária da situação real. Estes jogos de papéis envolvem regras, porque neles estão presentes normas que determinam os comportamentos a desempenharem. Quando a menina brinca de "mamãe e filhinha", ela assume estes papéis, portanto, está reproduzindo ações vivenciadas no cotidiano. A imitação do real pressupõe um comportamento preexistente. Desta forma se estabelecem as regras.

Inicialmente, nos primeiros anos de vida, a **ação** é **determinada** pelo **objeto,** isto é, ao ver uma escada, a criança sente vontade de subir nela. A ação desta criança está sendo determinada pelo "objeto" escada. Ao brincar, a criança se desenvolve e o próprio brinquedo evolui. Neste sentido ela vai buscando cada vez mais o seu objetivo através do jogo, ultrapassando o modelo concreto para atingir o abstrato, ocorrendo uma divergência entre os campos do significado e da visão, passando a **ação** a ser **regida** por **idéias** e não mais pelos objetos.

E nós, professores de Educação Física, até que ponto estamos superando o modelo concreto? Quantas vezes estamos apenas reproduzindo o que existe? Por exemplo, ao ultrapassarmos o modelo concreto no jogo de futebol, partimos de alguns questionamentos para a reflexão sobre o mesmo: sua origem; seu processo de produção e divulgação no tempo/espaço histórico; suas diferentes interpretações a partir das diferentes faixas etárias; o valor atribuído em diferentes povos a partir de suas condições sociais, políticas, culturais e econômicas. Estaremos, assim, oportunizando o jogar na escola de diferentes formas e, **nestas circunstâncias, possibilitando a elaboração e reelaboração do conhecimento,** partindo do concreto para o imaginário. Isto é diferente de estarmos apenas reproduzindo o real, quando na escola tratamos o conhecimento referente ao jogo de futebol à luz do esporte de rendimento, como produto pronto e acabado, com regras imutáveis que devem ser assimiladas, sem a possibilidade de produzir novas situações a partir do que existe.

O jogo nada mais é que a representação de fenômenos sociais e podemos citar como exemplo o jogo de xadrez, que mostra claramente através de suas peças e movimentação, as relações de poder que aí se estabelecem. É no seu grupo social que a criança aprende os jogos e práticas de uma época ou a utilização de objetos que perduram por muitas épocas. Por exemplo, a boneca pode trazer os significados passados como também pode representar a projeção para o futuro, interpretando diferentes papéis sociais.

Em idade escolar, os jogos com regras claras despertam maior interesse nas crianças. *À medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. (...) Nos jogos (...) pode-se ganhar ou perder (...) o propósito justifica o jogo e justifica a atividade*(Vygotsky, 1989:117). Sabe-se que correr simplesmente sem propósito não é uma atividade interessante, mas quando o correr tem um objetivo claro, uma regra, como por exemplo, tocar no maior número de coleguinhas para deixá-los "congelados", isto faz com que a corrida adquira significado, e a criança se motive e se envolva afetivamente, estabelecendo sentido ao movimento.

Enquanto mediador, o docente deve ter clareza da importância do jogo para o desenvolvimento infantil, na apropriação do conhecimento, hábitos, habilidades e valores. *Através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto* (Vygotsky, 1989:113). Por exemplo, durante o jogo "Lobo Mau e Chapeuzinho" a criança desempenhará papéis e assumirá posturas, onde há o confronto do bom e do mau, do novo e do velho, da perseguição e da fuga presentes na habilidade de correr, esquivar-se e esconder-se, e ainda a necessidade de tomar decisões e fazer escolhas sobre seu papel inicial. A história, o diálogo sobre ela e o brincar faz com que conceitos, objetos e palavras se tornem algo concreto.

É interessante percebermos também que, no jogo, a criança representa papéis que a coloca em nível mais desenvolvido do que realmente se encontra. Por exemplo, quando ela imita o piloto de fórmula l, vivencia em seu imaginário uma situação que, na realidade, ainda não pode assumir. Isto significa dizer que o brinquedo promove uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na criança, onde ela se comporta para além do comportamento habitual real.

Saber que há uma aprendizagem/desenvolvimento no jogo é fundamental para decidirmos sobre qual conteúdo e metodologia deverão ser utilizados a partir do conhecimento que a criança traz (Nível de Desenvolvimento Real – NDR), para produzir novas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que propiciam as diferentes aprendizagens e, consequentemente, ampliam o desenvolvimento.

Isto significa dizer que todas as atividades que a criança realiza sozinha representa seu **Nível de Desenvolvimento Real**. As atividades que ela terá possibilidades "de vir" a realizar caracterizam seu **Nível de Desenvolvimento Potencial.** A **Zona de Desenvolvimento Proximal** é a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial, espaço este, em que ocorre a aprendizagem. É onde o professor faz sua interação mediando o seu conhecimento com o aluno, possibilitando assim novos saberes levando-o a um novo Nível de Desenvolvimento Real. Portanto **a aprendizagem precede o desenvolvimento,** num processo crescente e infinito.

A metodologia adequada é aquela que interage com o conteúdo e coloca o professor como mediador no processo de conhecimento, favorecendo a discussão das dificuldades e/ou das sugestões para superá-las. Professor e aluno são seres que se produzem na busca constante de conhecimento. Por isso, juntos, devem refletir suas ações para avançar na compreensão de fatos e acontecimentos próximos ou remotos.

Os jogos nos possibilitam trabalhar as mais variadas formas de movimentos. A corrida, o salto e o arremesso, entre outros, não são ações isoladas do indivíduo. Isto significa dizer que não são atos puramente mecânicos; são expressões humanas com **sentido/significado** e é nesta perspectiva que devem ser trabalhados. Os questionamentos que se apresentam nos jogos estimulam a busca de respostas múltiplas, que devem acontecer dentro do grupo, possibilitando a troca de experiências e a vivência de movimentos diversificados bem como dificuldades que surgem no decorrer do jogo e que devem ser discutidas, favorecendo a aprendizagem, que ocorre entre o diálogo e o conflito, na busca da superação do individualismo. Nesta relação dialética, recorremos a Vygotsky, que se posiciona contrário às teorias que dizem que o prazer é uma característica definidora do brinquedo, pois seguir as regras pode constituir-se num caminho difícil e o resultado desfavorável do jogo pode causar imenso desprazer.

Para Santin (1993:23) *jogar significa distribuir lugares e funções onde os fatos podem ou não acontecer*. As regras são a organização do acaso. O incerto, o inesperado, o eventual imprimem um sabor de aventura. Porém, se este acaso for exagerado, o prazer do jogo será substituído pela angústia da espera.

Desta forma, como já destacamos, devemos levar em conta **o desenvolvimento da criança enquanto ser social e a produção histórica do conhecimento** acerca do jogo, e dos diversos elementos da cultura corporal, considerando o referencial de experiência que a criança traz de sua comunidade, a possibilidade de mudar as regras e produzir novos jogos, favorecendo a reflexão e a produção coletiva.

É sabido que o indivíduo se humaniza na convivência com outros seres humanos. Nesta relação interpessoal, ele aprende a colaborar, repartir, ceder, expor suas idéias e compartilhar suas experiências. Na convivência coletiva, tanto os tímidos quanto os agressivos podem ser beneficiados com os aspectos sociais do jogo.

A competição, presente no jogo, deve servir para estimular o jogar com o outro de forma cooperativa, onde o adversário seja visto como parceiro que possibilita a realização do próprio jogo, não como inimigo a ser vencido ou aniquilado.

Finalmente, o jogo, pela sua importância no desenvolvimento do ser humano, deve contribuir para que este se relacione melhor, faça uma leitura crítica da realidade e se perceba como sujeito histórico, que precisa de outros sujeitos, para poder interferir e transformar, sendo, ao mesmo tempo, produtor e produto desta sociedade. Se, enquanto educadores, assim nos propusermos a proceder, com certeza estaremos contribuindo para legitimar a Educação Física no âmbito escolar comprometida com uma sociedade mais justa. E o jogo, como um de seus conteúdos, torna-a mais rica, oportunizando a todos usufruí-la, rompendo com o processo seletivo e elitista, que muitas vezes nele é projetado e que tende a prevalecer, fruto de valores de outras instituições sociais que não são adequadas às necessidades educacionais.

ESPORTE

O esporte é um fenômeno social que exerce em homens e mulheres uma forte atração, independentemente de raça, sexo ou ideologia. Desde a antigüidade, sua prática está atrelada a "tempo livre" dos homens e mulheres, onde o lazer era um privilégio de poucos abastados, e não dos trabalhadores, do campo ou da cidade, estabelecendo sutilmente a distinção de classes. Pois que utilizar o "tempo livre" para a prática de esportes significa ter, além de um tempo livre, condições financeiras para tal.

No desenrolar da história e com o processo de industrialização, ocorreu uma valorização do trabalho produtivo em detrimento do lúdico. Segundo Bruhns(1993:15)

> *Paralelamente ao surgimento e crescimento da ideologia da utilidade e produtividade, um fenômeno surge e ganha força com rápida expansão: o esporte moderno. Este passa a ser mais coerente com a nova ordem voltada ao trabalho, que via no corpo um meio de exploração e domesticação necessárias ao crescimento econômico. O lúdico não sendo disciplinador é incompatível, de certa forma, como reposição de força de trabalho, que é a função do lazer no espaço-tempo em que o trabalho se constitui como valor marcante.*

É neste período que surgem na Inglaterra alguns dos esportes mundiais tão disputados na atualidade, como futebol, tênis, natação e outros. A partir daí, popularizaram-se e difundiram-se pelo mundo, mas sua prática continua elitista, por não possibilitar à grande maioria da população vivenciá-la.

No Brasil, para surpresa de muitos, a primeira manifestação esportiva não foi o futebol, "tudo leva a crer que a primeira prática esportiva introduzida no Brasil foi o remo (1566)"(Marinho, 1983:50). O futebol, importado da Inglaterra, foi introduzido no Brasil após a Proclamação da República, em 1894, sendo seguido pela natação(1896), o tênis e o basquete (em 1898).

Na década de 30, o futebol, que inicialmente se restringe a uma classe privilegiada da sociedade, populariza-se e transforma-se neste fenômeno social que hoje conhecemos. Segundo Gonçalves(1994:161) *Sendo um complexo fenômeno social, um produto específico da sociedade industrial, o esporte competitivo participa de suas contradições e ambigüidades, tornando-se um fator político de propaganda a serviço das classes dominantes*. Já neste período, o esporte competitivo de alto nível ou de rendimento vai se estabelecendo e abrindo espaço dentro da sociedade e influenciando fortemente a Educação Física.

No período de 1964 a 1968, o esporte é utilizado com o objetivo de desarticular os movimentos estudantis, que faziam uma forte oposição ao regime militar que se instaurara no país[28]. Outro objetivo era o de projetar, através do esporte, o país no cenário político internacional, com o intuito de ajudar a legitimar o regime vigente, além de desviar a atenção do que dele se originava.

A partir da década de 70, torna-se mais forte o caráter ideológico imputado ao esporte: podemos citar a COPA de 70, com o slogan publicitário "90 milhões em ação, pra frente Brasil salve a seleção", como se realmente todos os brasileiros estivessem participando ativamente do evento, enquanto os brasileiros passivamente sofriam com a repressão arbitrária do governo militar.

Outro fato que mobilizou o país foi o Esporte para Todos, cujo objetivo era o da

> *conscientização geral de que o esporte não se limita à competição entre excelentes atletas, mas que*

[28] Para um maior aprofundamento, ler Guiraldelli Júnior, Educação Física progressista- a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

> *representa uma oportunidade e também uma tarefa a realizar por qualquer um; de que a prática de esporte é uma questão pessoal, de que pode ser realizada independentemente de normas e regras genuínas do esporte de competição de alto nível, podendo ser praticado quase em qualquer lugar e a qualquer hora, por qualquer um, homem ou mulher, jovem ou velho* (Dieckert, 1994:1),

e com este slogan "ingênuo" mascarava as desigualdades sociais, pois colocavam patrões e empregados em igualdade de condições no jogo, mas não na vida real. Além disso, ocupava o tempo livre de outras camadas da população que não se envolviam com o esporte de performance.

Frente a estes fatos históricos e os interesses que os originaram, pode-se entender melhor o porquê da Educação Física Escolar hoje estar muito mais voltada para o treinamento esportivo, a busca de talentos, justificando o valor educativo do esporte, através da aptidão física dos alunos e a iniciação desportiva, decorrência do Decreto nº 69.450/71, § 1º do artigo 03, que orientava a Educação Física nos estabelecimentos de ensino a uma ação desportiva e recreativa.

Na década de 80, inicia-se o processo de abertura política. Com o enfraquecimento do regime militar e a chamada "abertura política", abre-se também um espaço para a educação. Voltam para o Brasil educadores que foram exilados pelo golpe de 1964. Os livros que haviam sido proibidos pela censura voltam a ser publicados e os educadores, aos poucos, começam a falar em educação e política sem o receio de serem acusados de subversão. A Educação Física é enriquecida pelo aparecimento dos seus primeiros mestres nesta área no Brasil (1977, primeiro curso de Mestrado da Escola de Educação Física da USP), contribuindo significativamente para o seu processo de discussão e reflexão enquanto educação e área do conhecimento. Consequentemente, passa-se a rediscutir também o valor educativo do esporte, ou o que dele está presente na escola.

A Educação Física tem preponderantemente conduzido o esporte escolar à luz do esporte de rendimento, sustentado a partir dos referenciais do treinamento esportivo. Assim sendo, ela não se diferencia, de forma significativa, dos clubes e das instituições esportivas, pelo menos em intencionalidade (embora materialmente seja bastante desigual), pois tanto a instituição escolar quanto as demais seguem a orientação dos códigos e princípios do **esporte instuticionalizado.** Tais instituições são representadas e organizadas pelas Confederações e Federações Esportivas que padronizam o esporte mundial, exacerbando a competição e a busca de recordes. Esta é uma prática que está cristalizada em nossas instituições escolares, sem a devida reflexão – consciência do por que se age desta forma, servindo para fortalecer as desigualdades, promovendo experiências de sucesso para uma minoria e experiências de fracasso para uma grande maioria, tendo como conseqüência a exclusão, e, o que é muito mais grave, a auto-exclusão de um número significativo de nossos educandos das aulas de Educação Física. Desta forma, a instituição escolar, no caso da Educação Física, é submetida aos valores de outras instituições, descaracterizando sua finalidade e possibilidade educativa.

O esporte institucionalizado está apoiado na competição e concorrência, sendo orientado pelos princípios da sobrepujança e o das comparações objetivas, que **padronizam o movimento humano** e o limitam a locais e meios para a sua prática.

O **princípio da sobrepujança** parte do entendimento de que devemos vencer o adversário de qualquer forma, e nele está muito forte uma opção de competição, e por trás, o discurso ideológico de que "quem vence no jogo é também um vencedor na vida", dando a idéia de que o esporte é exclusivamente a comparação de desempenho e que só os melhores vencerão. Assim sendo, desconsideram completamente as diferentes realidades em que vivem os competidores. Este caráter predatório da competição não é próprio do esporte ou do jogo; ele lhe é imputado pela sociedade capitalista. Nesta perspectiva, não importam os meios, mas o fim a ser alcançado.

O esporte escolar tem um fim educativo. Portanto, é necessário sermos críticos ao trabalhar a produção de seus valores, tais como: enfatizar sempre que não jogamos **contra**, jogamos **com**; vitória e derrota são fatores interdependentes. Se quisermos uma sociedade igualitária, produzida no coletivo, deveremos trabalhar a questão do vencer, e do perder, e não o princípio de apenas sobrepujar.

Outro princípio é o **das comparações objetivas:** coloca os competidores e competições em igualdade de condições a partir da determinação dos espaços e locais das realizações das disputas esportivas e de suas normas (regras), que devem seguir o mesmo padrão, passando a ser universais.

Estes princípios trazem como conseqüência os processos de **Selecionamento, Especialização** e a **Instrumentalização** do esporte.

Selecionamento – Ocorre através de forma implícita e explícita, classificando os alunos por suas habilidades esportivas, sexo, biotipo e idade.

Pela simples observação do biotipo, as crianças são conduzidas a praticarem esta ou aquela atividade desportiva e vai além, discriminando os gordos, os baixos e todos aqueles que não se enquadram em algum padrão corporal esportivo exigido. Por exemplo, toda criança alta é um jogador de basquete em potencial, eliminando sumariamente os baixos a prática deste esporte.

A separação por sexo é fruto de uma produção cultural e está muito presente nas aulas de Educação Física e, mais ainda, no esporte de alto nível, cuja finalidade é o máximo rendimento físico. Necessário se faz enfatizar que o rendimento é produto das experiências de movimentos físicos, e que, por uma questão cultural, meninas praticam atividades mais "amenas", pouco exigentes em força física (brincar de boneca) enquanto que meninos se dedicam a atividades mais "violentas" (jogar bola). Apesar deste estereótipo cultural a necessidade de brincar/jogar deve ser preponderante.

Segundo H. Marcuse (apud Saraiva-Kunz, 1993) *as verdadeiras necessidades são as necessidades humanas e não masculinas ou femininas. Essas necessidades precisam ser descobertas e suprimidas em trabalho e alegria conjuntos entre homens e mulheres.* Portanto, se a sociedade é produzida pela ação conjunta de homens e mulheres, e a escola uma das responsáveis pela educação desses homens/meninos e mulheres/meninas, não pode reforçar essa separação, mas possibilitar vivências mútuas *...propiciando a ambos os sexos a desenvolver um 'entendimento comunicativo', que não se situasse a nível de relação 'homem – mulher', porém a nível de relação entre 'seres humanos', portanto iguais, no tocante ao desempenho de seu papel social,* (Idem, ibidem)

Especialização – Leva o aluno à prática de apenas uma modalidade esportiva, tendo como objetivo atingir o máximo rendimento físico. Para Gonçalves(1994:36) *A valorização excessiva do rendimento absorve o professor com medidas e avaliações e privilegia aqueles alunos que possuem melhores aptidões esportivas, incentivando a competição e a formação de elites. Impondo a produtividade como objetivo prioritário, a Educação Física torna-se um veículo de transmissão ideológica do sistema dominante.*

O processo de especialização limita as possibilidades de movimentos que as diferentes modalidades esportivas podem oferecer, ligando-se diretamente ao tipo de modalidade esportiva predominante em cada momento histórico,(efeito Guga, por exemplo), influenciando e disciplinando dentro das normas e regras do sistema esportivo oficial, até mesmo aqueles que praticam o esporte de final de semana para se divertirem. Os fatores mais comuns que neles observamos vão desde as vestes, semelhantes aos uniformes oficiais, locais esportivos padronizados, aos gestos técnicos do esporte em evidência, até a imitação de características pessoais do ídolo esportivo. Todos estes aspectos elevam os níveis de exigência (técnicas cada vez mais apuradas e parcializadas) conduzindo à adaptação e especialização.

A busca do máximo de rendimento leva muitas vezes a um treinamento especializado precoce. Este ocorre *...quando crianças são introduzidas, antes da fase pubertária, a um processo de treinamento planejado e organizado a longo prazo e que se efetiva em um mínimo de três sessões semanais, com o objetivo do gradual aumento de rendimento, além de participação periódica em competições esportivas*. (Kunz, 1994:45) Esta especialização precoce pode significar prejuízo ao desenvolvimento físico, psíquico e social da criança. Exemplificando: uma criança que se dedica precocemente ao treinamento esportivo especializado, em função dos treinos e das competições prejudica seu desempenho escolar, deixa de brincar e restringe sua vida social ao mundo do esporte, e mais: tem prejuízos fisiológicos provocados por uma sobrecarga de atividades físicas. Portanto, ao trabalhar com a criança, os educadores devem ter consciência das implicações negativas deste treinamento precoce, a fim de não praticá-lo ou enfatizá-lo, pois, neste sentido, **estará priorizando o esporte em detrimento da criança.**

Instrumentalização – Visa o desenvolvimento do gesto puramente técnico, utilizando métodos e técnicas que padronizam o movimento humano, privilegiando a performance esportiva em detrimento do movimento como forma de expressão criativa. Segundo Gonçalves (1994:37) *A busca do desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, de forma unilateral, utilizando unicamente critérios de desempenho e produtividade, ignorando a globalidade do homem, gera uma Educação Física alienada, que ajuda a acentuar a visão dicotômica de corpo e espírito do homem contemporâneo.*

Estes processos sustentados pela teoria do treinamento esportivo, aliado à medicina dos esportes, nos levam a compreender como no esporte ocorrem as normatizações e padronizações do movimento humano e também a organização de espaços físicos e materiais para a sua prática. Esta normatização e padronização leva

alunos e professores a limitarem a produção e exploração de movimentos expressivos, reproduzindo-os de forma automatizada, impedindo uma prática pedagógica que atenda aos diversos interesses e intencionalidades.

Existe um interesse muito grande por parte das instituições esportivas de utilizar a Educação Física Escolar com o objetivo de buscar talentos para o esporte de rendimento. Segundo Bracht(1992:22) *A escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento esportivo vai ser descoberto*. Este fato nos mostra que a instituição esportiva depende da Educação Física Escolar, não só pela sua condição de fornecedora de talentos, mas também pelo fato de que, através dela, poderá ter apoio financeiro oficial. Para tanto, se utiliza do argumento de que o esporte é cultura, é saúde, é educação, e a ele atribuem-se valores educativos que o justificam nos currículos escolares.

As instituições esportivas buscam na escola sua razão social e o professor de Educação Física, dentro de uma consciência transitiva ingênua[29], alia-se a elas quando troca seu papel de educador para o de treinador, técnico e árbitro, desvirtuando sua atuação pedagógica.

Uma das formas que a Educação Física tem encontrado para justificar o esporte na escola é a **socialização**, subentendendo-se participação, cooperação, integração e solidariedade, uma vez que o ser humano não vive isoladamente no mundo; ele necessita do outro para viver, pois o convívio social projeta valores de como deve ser este viver.

Esta justificativa pode ter várias conotações, mas vamos nos ater a duas: aquela que **reproduz** os valores da classe dominante e consequentemente reforça as desigualdades sociais, e aquela que **transforma** estes valores no intuito de produzir uma nova ordem social, mais justa e igualitária.

A **socialização** como **reprodutora** de mecanismos de dominação pressupõe que, para viver socialmente com o outro, se faz necessário ter um padrão de comportamento que compreende respeitar as regras, disciplinando e submetendo o educando ao controle da autoridade na figura do professor ou do árbitro. Nesta perspectiva, o esporte escolar, ao ser ministrado na escola, reproduz os valores de uma sociedade autoritária, onde as regras devem ser respeitadas sem possibilidade de refletir ou questionar, e conviver com a vitória e a derrota é mais uma maneira de educar, enfatizando que a vitória só é possível pelo esforço pessoal (reforçando o individualismo) e que este esforço desenvolve a autoconfiança e o senso de responsabilidade. Isto leva à imobilidade social, contribuindo para a manutenção do sistema capitalista. Podemos chamar a esta forma de ensinar de pedagogismo conformista.

A **socialização** como agente de **transformação** subentende um trabalho coletivo com participação de todos, em qualquer atividade desenvolvida no esporte. Dentro deste contexto, as regras do esporte escolar não podem ser as mesmas do esporte de rendimento, uma vez que estas devem ser respeitadas incondicionalmente. Ao trabalharmos o futebol, o voleibol ou qualquer outra modalidade esportiva da escola, as regras não podem ser rígidas, limitando não só o número de participantes como também sua atuação. Muito pelo contrário, elas devem ser produzidas pelo grupo, tendo como um dos objetivos maiores possibilidades de viver autênticas experiências de movimentos que expressem a sua corporeidade e neguem a exclusão.

É importante ressaltar que o jogo/brincar e o esporte possuem basicamente as mesmas características constitutivas. O que os diferenciam são a maior ou menor flexibilidade e intencionalidade no trabalhar regras, espaços, tempo e resultados. O jogo/brincar possui e enfatiza algumas particularidades como a criatividade a expressividade, a espontaneidade, o parceiro etc. Em contrapartida, o esporte não considera devidamente estas particularidades, pois busca a perfeição do gesto e resultados. Apesar destas limitações, o esporte não pode ser desconsiderado como mais um meio para o desenvolvimento e aprendizagem do educando.

A aprendizagem dos conhecimentos teóricos e metodológicos do esporte não se restringe a uma ação prática do movimento técnico que leva à automatização, mas à compreensão e reflexão do gesto esportivo que possibilita a sua elaboração e superação. Portanto, não se nega a técnica, o que ressaltamos é que a mesma seja vista com outros olhos. O professor como mediador do conhecimento deve estar consciente de que o processo ensino/aprendizagem do esporte na escola ocorre pela apropriação (internalização) do conhecimento referente às diferentes modalidades esportivas, e não pela imitação (repetição) de gestos mecânicos. Superar uma prática significa avançar sem, no entanto, desprezar ou negar a história. Portanto, os diferentes esportes deverão ser abordados a partir da realidade presente(realidade do aluno, do professor e da escola).

[29] Segundo Paulo Freire (1980), quem possui este nível de consciência tem uma interpretação simplificada dos problemas que o rodeiam, sua argumentação é frágil, e acredita em tudo que lê e vê sem questionar, mesmo que não entenda, chegando muitas vezes ao fanatismo; não procura transformar a realidade, acomoda-se a ela.

O esporte não é um fenômeno isolado, mas uma produção do homem pela necessidade de estabelecer relações com o meio e com outros homens – portanto, é uma produção social que institucionalizou os movimentos corporais, materiais e locais para sua prática, manifestando-se de diversas maneiras, através de códigos e regras que os normatizaram com significados e sentidos próprios da sociedade que os produziu. Tem-se manifestado como um fenômeno cultural, e nos tempos atuais também como um produto político- econômico em todo mundo. Devendo ser trabalhado na escola de forma integral, enfatizando-se a importância da corporeidade e do movimento humano; as relações sociais (intersubjetividade) que propicia a reelaboração do conhecimento; a contextualização dos fenômenos sociais na produção de novas regras e as possibilidades de vivências corporais, sendo observadas as diferenças individuais e os interesses dos participantes (subjetividade). *No entanto, precisamos rever o esporte estudantil numa ótica transformadora, fundamentar sua prática em valores educativos, para que o próprio esporte de alto nível possa tornar-se o fator que promova a humanização do homem*.(Gonçalves, 1994:162) Neste contexto, o esporte deve ser refletido, analisado e reestruturado dentro do papel educacional que a escola deve desempenhar.

Cabe dizer que o educador de Educação Física comprometido com o aluno e, consequentemente, com a transformação social, deverá fazer um esporte planejado, crítico, com inúmeras formas de movimento e organização, transformando-se em uma ação pedagógica participativa.

A Proposta Curricular do Estado não pretende eliminar o esporte da escola, mas transformá-lo numa prática educativa, conscientizando os alunos das relações que existem entre o esporte e os fenômenos sociais, portanto contextualizando-o, problematizando-o, superando, desta maneira, os fatores que ainda hoje permeiam a prática pedagógica: o rendimento, a competitividade, a discriminação, a exclusão, para uma ação mais condizente com o ambiente escolar, que emancipe o homem e seja um dos sustentáculos de transformação da sociedade.

Neste texto, as posições desenvolvidas sobre corporeidade/movimento, jogo e esporte devem sustentar todos os demais temas da Educação Física, com o intuito de torná-la mais dinâmica, ampliando sua ação de modo a desenvolver os aspectos político, educativo, contextualizando-os no tempo presente.

O homem, ao movimentar-se, está sempre ocupado com algo. Em cada gesto, em cada postura, em cada expressão estamos estabelecendo um diálogo silencioso, mas profundamente revelador, com os outros e com o mundo. É neste diálogo, no e com o mundo, que evidenciamos ou ocultamos nossas limitações corporais, desvelando, via linguagem corporal, a nossa história social.

Se o homem é um ser que se expressa pelo movimento, a Educação Física, enquanto espaço pedagógico, não pode ignorar esta característica própria do ser humano, utilizando, de forma articulada e organizada, propostas de movimentos com múltiplas intencionalidades. Portanto, **além de ter um corpo é imprescindível ser corpo.**

E é esta tese que sustentamos como diferenciadora para a ação educativa da Educação Física no meio educacional.

BIBLIOGRAFIA

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** Piracicaba, SP. UNIMEP 1995

AURÉLIO B.H.F.e J.E.M.M. EditoresLTDA . **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa** R.J. Editora Nova Fronteira, 1988.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992

BRUHNS, Heloisa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário.** Campinas: Papirus,1993

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

CONTEXTO & EDUCAÇÃO. **Revista de Educacion en América Latina y el Caribe**. **Corporeidade, prazer e jogo**. Ijuí, RS. UNIJUÍ nº 29, Jan./Mar. 1993

COSTE, Jean C. **A psicomotricidade.** Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

CURY, CARLOS JAMIL. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez. Autores associados, 1986

DANIEL, Harry (org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** Campinas, Papirus, 1996.

DIECKERT Jurgen. **Esporte de lazer: tarefa e chance para todos (organização) dejurgem Dieckert; tradução Profº Maria Lenk Rio de Janeiro: Ao livro técnico 1984 (coleção Educação Física: série fundamentação 3)**

ELKONIN, D. B. **Psicologia del Juego. Ed. Pueblo y Educación**, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; Petrópolis, Vozes, 1983

FREIRE, PAULO. **Educação e mudança**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.
_____. **Educação Como Prática Da Liberdade,** Rio de Janeiro, Paz e Terra,1980.
GALVÃO, Izabel. **Henri Vallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, Vozes, 1995.
GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Nova Fronteira S.A. Rio de Janeiro. 1980.
GONÇALVES. M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e educação.** Campinas SP: Papirus, 1994
HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** Ed Perspectiva. São Paulo, 1993.
KOLYNIAK, F. CAROL. **Educação Física: uma intenção/Carol Koliniak F**. – São Paulo . EDUC, 1996
KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: O pensamento de Marx no século XXI.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992
KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994
_____. **Educação Física: ensino & mudança** . Ijuí: Unijuí, 1991
JÜNIOR, Paulo Guiraldelli. **Educação Física Progressista – a pedagogia crítico-social do conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988
LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, Sumus, 1992
LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo, Loyola, 1985.
MARX, KAR: **Manuscritos econômicos e filosóficos" In: Erich Fronn, Conceito marxista do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
MEDINA, J. P. **A educação física cuida do corpo e..."mente**". Campinas: Papirus,1987.
MOREIRA, W.W. **Educação Física & esporte: Perspectiva para o século XXI**. Campinas, SP. Papirus, 1993.
OLIVEIRA, MARTA K. de Vygotsky: **aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1991.
OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física**. São Paulo, Editora Brasiliense,1994
POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus.1954
SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, INIJUÍ 1987.
SARAIVA – Kunz, **Quando a diferença é Mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física**. Dissertação de Mestrado em Educação, SED/UFSC, Agosto 1993 Florianópolis Santa Catarina. Fplis, SC.
SEE/SC. **PROPOSTA CURRICULAR: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e educação de adultos**. Florianópolis, 1991.
REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico – cultural da educação** Vozes: Petrópolis (RJ), 1995.
TRIVIÑOS, Augusto N. S. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação,** São Paulo Atlas.1897.
VEER, Rene Van Der & VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma Síntese**, São Paulo, Loyola, 1996.
VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
VYGOTSKY, L.S.**Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.
WAISSE, LUISE. **Brinquedo & engenhocas: atividades lúdicas com sucata**. São Paulo Scipione. 1989.
WALLON, H. **A evolução psicológica da criança. Lisboa**: Edições 70, 1968.

GRUPO DE TRABALHO
GEONETE MARIA BERNARDI AGOSTINHO – 13º CRE
HUGUES BRASÍLIO TORRES – 5º CRE
JOSEMIR TRENTINI – 6º CRE
LILIAN BEATRIZ SCHWIMM RODRIGUES – 11º CRE
ROSANE APARECIDA BETT SORATTO – 3º CRE
ROSELI CECÍLIA LAURENTINO – 1º CRE
SÉRGIO TEUTÔNIO DE AMORIM – 6º CRE
VANIA SANTOS RIBEIRO – SED/DIEF

COORDENAÇÃO
VANIA SANTOS RIBEIRO – SED/DEIF

CONSULTORIA
JÚLIO CESAR S. ROCHA – UFSC – FLORIANÓPOLIS.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR
SED – CIER

A EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR é uma constante preocupação para todos nós. Ela visa a educação plena do aluno, a formação de valores fundamentais através da busca do Transcendente e da descoberta do sentido mais profundo da existência humana. Ignorá-la é ignorar e desprezar a pessoa humana, violentando-a naquilo que ela tem de mais íntimo: o direito a uma educação completa, respeitando a liberdade de cada um .

A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPPORTO, de Santa Catarina, solicitou ao CONSELHO DE IGREJAS PARA EDUCAÇÃO RELIGIOSA – CIER – a elaboração de uma Proposta Curricular de Educação Religiosa Escolar. Atendendo a esta solicitação, o CIER, na ASSEMBLÉIA realizada em Lages , no dia 09 de setembro de 1997, aprovou o presente texto. Ele afirma: *O Ensino Religioso, como disciplina integrante do currículo escolar , tem como compromisso o estudo do desejo de transcendência dos educandos, das suas comunidades e da sua história.*

O CIER agradece a todos os que, de uma forma ou doutra, colaboraram para que o texto fosse concluído e aprovado, fazendo votos que ele possa contribuir para uma educação religiosa sempre mais autêntica e libertadora.

Dom Oneres Marchiori
Presidente do CIER

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

O Ensino Religioso no Brasil até 1889 caracterizou-se como aula de religião na perspectiva exclusivamente católica.

Com a Proclamação da República, acontece a separação entre Estado e Igreja. No entanto, o Ensino Religioso continua sendo contemplado.

A partir da década de 30 passa a ter caráter facultativo para o educando e obrigatório para as escolas públicas.

Na Constituição de 1946, o Ensino Religioso passa a ser considerado dever do Estado. Neste mesmo período ocorrem debates entre intelectuais católicos que defendiam a importância do Ensino Religioso na escola pública e educadores da Escola Nova, adeptos do positivismo, que se posicionavam contra, porque defendiam a escola laica, gratuita e obrigatória.

Desde então, todas as Constituições têm mantido o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ciclo básico e médio e de matrícula facultativa para o educando.

Santa Catarina é um Estado fortemente marcado pela colonização européia, sua cultura e, conseqüentemente, seu substrato religioso cristão. Desde 1955, com a regulamentação do Ensino Religioso nas Escolas da Rede Pública Estadual (decreto no 498/55) ansiava -se por um Ensino Religioso não mais catequético e confessional católico, mas sim voltado às exigências de um grupo social de confissões de fé diversificadas.

Com a implementação progressiva do Ensino Religioso em todas as escolas da Rede Pública do Estado de Santa Catarina urgia a necessidade da elaboração de um programa de conteúdo/atividades, solicitação esta que parte da Secretaria da Educação.[30]

São constituídos grupos de trabalhos com teólogos de diferentes denominações cristãs, vários professores e coordenadores de Ensino Religioso da Rede de Ensino para empreenderem tal tarefa.

[30]Na oportunidade o secretário da Educação era o Prof. Jaldir Boering Faustino da Silva.

O Ensino Religioso deixou, portanto, de ter caráter exclusivamente católico, passando a ser ecumênico. Nessa ação nasce o Conselho Interconfessional para Educação Religiosa, constituído de representantes (autoridade religiosa maior) de cada uma das confissões religiosas presentes no Estado de Santa Catarina.

A partir de 1970, conforme Parecer 72/70 e Parecer 78/70, o Ensino Religioso em Santa Catarina passa a ser de caráter ecumênico, sob a orientação do Conselho Interconfessional para a Educação Religiosa, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Tem como objetivo a implantação de um programa integrado com os demais componentes curriculares, do ensino de 1.º e 2.º graus nas escolas da rede pública estadual e a implementação e formação dos professores de Ensino Religioso que irão ministrar essas aulas.

O Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (a partir de 1979 tem alterado sua nominação), a fim de melhor garantir os seus princípios, objetivos e finalidades, em Santa Catarina, se organizou em Assembléia Geral, Diretoria, Comissão Regional para Educação Religiosa – CRER, Conselho Fiscal e serviço de Secretaria Executiva, com recursos próprios.

O CIER tem testemunhado atitude de respeito e diálogo, demonstrando que é possível viver a unidade a partir de uma ação concreta. Para melhor alcançar seus objetivos na busca de unidade, o CIER tem princípios que o sustentam na busca constante de maior fraternidade. Procura respeitar a diversidade, as tradições, as normas, os cultos e as interpretações teológicas das Igrejas que representa.

Com a aprovação do Decreto n.º 13.692, de 14/04/81, o Ensino Religioso passa a ser caracterizado como Educação Religiosa Escolar – ERE – nas escolas públicas de Santa Catarina, e de acordo com a Portaria n.º 008/81/SEE de 20/08/81, as aulas de Educação Religiosa Escolar passaram a ser, gradativamente, remuneradas.

Para agilizar e articular a Educação Religiosa Escolar em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED) e o CIER mantêm um convênio, estabelecendo um sistema de cooperação técnica, pedagógica e administrativa, para execução de atividades inerentes à Educação Religiosa Escolar no Pré-escolar e Ensino Fundamental e Médio das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual, através da utilização dos recursos humanos e materiais de forma integrada (cf. Convênio n.º 036/95).

A Educação Religiosa Escolar atua em todas as escolas públicas catarinenses como componente curricular sistematizado dentro de um quadro religioso plural.

Nesta perspectiva, na escola pública do Estado de Santa Catarina a Educação Religiosa Escolar propõe como centro valores e objetivos comuns a todas as crenças. Sua proposta pede de todos um esforço na busca de caminhos para a unidade, respeitando e promovendo a diversidade cultural e religiosa.

A Educação Religiosa Escolar sofre o impacto da cultura moderna e pós-moderna. A centralidade da religião como única chave de explicação da realidade desaparece.

Com o quadro religioso plural presente nas escolas públicas do Estado,propõe-se firmar valores relacionados à vida, ética, ecologia, paz, solidariedade, justiça, fraternidade, alteridade, história, cultura, fé. As religiões têm escrituras sagradas e/ou tradições orais, ritos e teologias que fundamentam estes valores.

> *A Educação Religiosa deve cultivar esperanças naquilo que a escola precisa desenvolver: capacidade de observação, reflexão, criação, discernimento, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação frente à realidade da vida.* [(1)]

A Escola deve possibilitar ao educando a apropriação do conhecimento histórico elaborado pela humanidade. A dimensão religiosa do ser humano é um dos componentes deste conhecimento, e que precisa por isso **"estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso."** [(2)]

A presente proposta foi apreciada e aprovada pela Assembléia Extraordinária do CIER, no dia 09 de outubro de 1997, em Lages. Para que atinja seus objetivos é necessário a capacitação permanente e sistemática dos educadores de Educação Religiosa Escolar, sob a assessoria da SED e do CIER.

Neste documento, quando é usado o termo Ensino Religioso faz-se referência, a Constituição Federal, em seu Artigo 210. Quando é usado o termo Educação Religiosa Escolar faz-se referência apenas a Santa Catarina, de acordo com o Decreto n.º 13.692 de 14 de abril de 1981.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO ENSINO RELIGIOSO

ENSINO RELIGIOSO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

O ser humano é na essência um ser em relação. E, buscando sobreviver e dar significados para a sua existência, ao longo da história, vai construindo formas desse relacionamento, na tentativa sempre de superar sua provisoriedade, sua limitação, ou seja, sua finitude. Assim, questões fundamentais acompanham o ser humano ao longo da História:

- Quem sou?
- De onde vim?
- Para onde vou?
- Para que vivo?

Essas indagações vão se complexificando cada vez mais num mundo moderno marcado pela industrialização, técnica, secularização, materialismo. O fato é que o ser humano sempre vai desenvolvendo novas formas de se relacionar e, perante suas indagações, constrói conhecimentos que lhe permitem interferir no meio e em si próprio. E, o conjunto dessas suas atividades e conhecimentos representa o ser humano dotado de um outro nível de relações: a Transcendência. Assim, a hominização se constrói no relacionamento do homem consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com o Transcendente (Deus). Em toda produção de cultura, desencadeada sempre pela tentativa de superação de suas limitações, está presente o religioso. Pode-se afirmar que **"cada cultura tem em sua estruturação e manutenção o substrato religioso que a caracteriza e o unifica à vida coletiva diante de seus desafios e conflitos."** (3)

Logo, a Transcendência é companheira de toda busca de superar-se do ser humano. Daí poder-se dizer que o ser humano é essencialmente um ser religioso e que ao longo da existência quer entender e explicitar essa sua busca de Transcendência, o fenômeno religioso.

O FENÔMENO RELIGIOSO E A ESCOLA

O ser humano cresce, humaniza-se, na medida em que o sentido que confere a sua vida vai se aproximando do sentido que ela tem de si mesma, do Transcendente. O homem finito, inconcluso, tende a buscar fora de si respostas para o desconhecido. Como não se lhe aparecem respostas imediatas, prontas, acabadas, ele fica inseguro e procura soluções que venham apaziguar sua ansiedade. Daí a importância de se educar o que está na pessoa que busca o Transcendente, pois é na busca de respostas que transcendem os próprios limites que o ser humano procura reorientar o próprio pensamento sobre a vida e a sua finalidade. Esta é a raiz do fenômeno religioso: o somatório das variadas perguntas que surgem em determinado tempo, nas diferentes culturas religiosas que buscam o sentido da vida.

O Ensino Religioso, como disciplina integrante do currículo escolar, tem como compromisso o estudo do desejo de transcendência dos educandos, das suas comunidades e da sua história. A religiosidade, nas suas diferentes expressões, é uma dimensão constitutiva do ser humano, já que, desde os primórdios constata-se a sua manifestação nas culturas, servindo de referência para as pessoas que buscam respostas. O fenômeno religioso, nesta perspectiva, é uma forma histórica que assume a capacidade de abertura ao Transcendente, inscrita na experiência de vida, e o Ensino Religioso oportuniza o estudo das diferentes possibilidades e as razões pelas quais temos acesso à percepção do Transcendente.

Então, é de suma importância informar e comunicar sobre as manifestações e símbolos das culturas religiosas no contexto em que elas estão inseridas. Este conhecimento aberto e não doutrinário,em meio a essa pluralidade, leva o educando a fazer relações consigo mesmo, com os outros e com o universo numa atitude de construção do próprio caminho. O fenômeno religioso, na perspectiva da pluralidade, não definitivo, "**precisa ser analisado a partir de inúmeras manifestações, para que se possa chegar a uma compreensão positiva e diversificada dos caminhos pelos quais o ser humano se orienta para o Transcendente."** (4)

Enquanto histórico, o fenômeno religioso é base concreta do ser humano, adaptado às circunstâncias de determinado tempo em função da sobrevivência. Por isto, o discurso religioso deve estar sempre amarrado na experiência cotidiana das comunidades que fazem a história. Este ponto de vista dá importância fundamental à universalidade do fenômeno religioso – fato cultural indispensável à compreensão da vida humana. A dimensão cultural abrange as dimensões materiais, intelectuais e espirituais, e o fenômeno religioso vai se formando e transformando à base de uma contínua experiência histórica.

A Escola, sendo um espaço de construção de conhecimentos e de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, assume a tarefa de educar do ponto de vista religioso, colocando o conhecimento religioso à disposição de todos os que quiserem acessá-lo. A Metodologia do Ensino Religioso garante que todos os educandos tenham a possibilidade de estabelecer um diálogo aberto e permite que, na sala de aula, educador e educandos realizem intercâmbios, num respeito profundo à alteridade.

C – O CONHECIMENTO RELIGIOSO NA ESCOLA

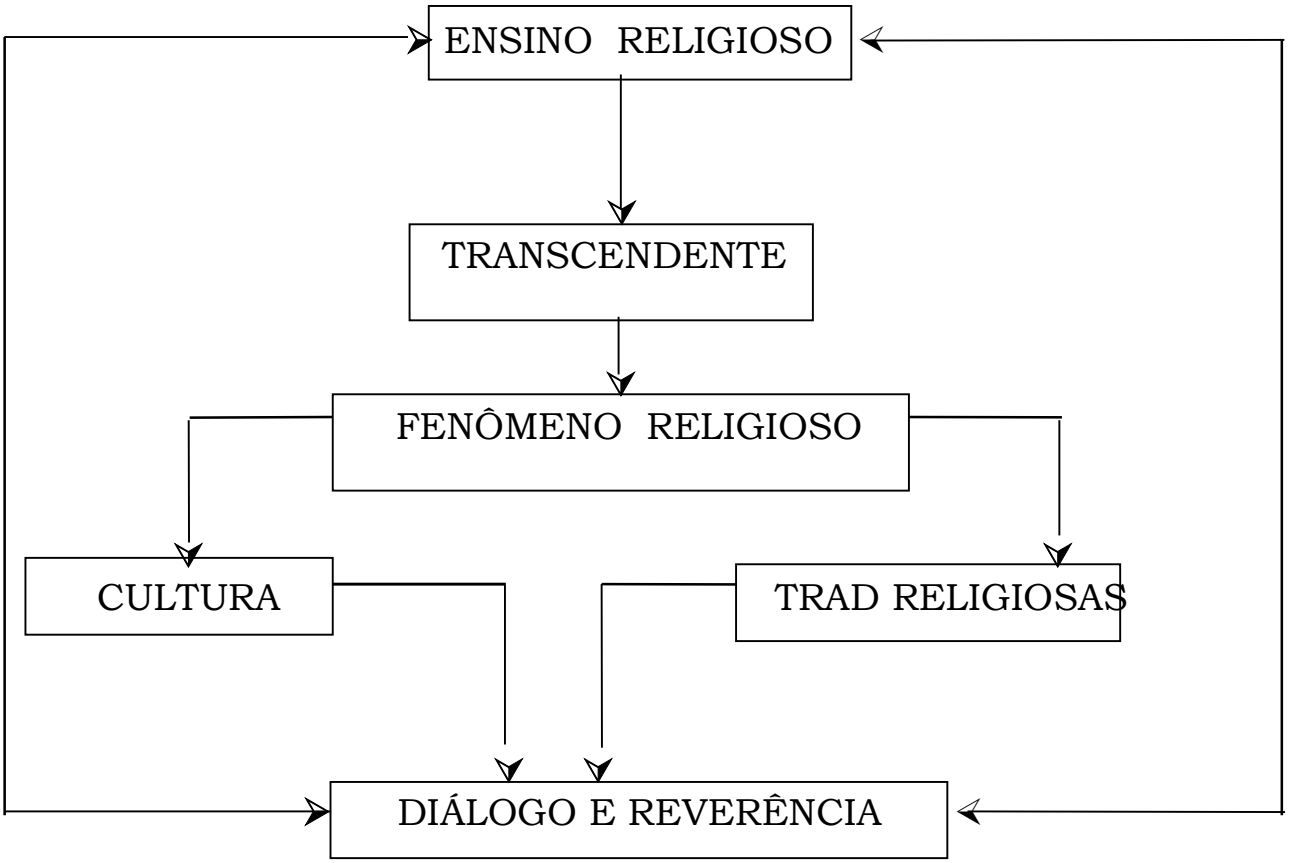
A escola, como instituição de cultura, é articuladora de todo e qualquer processo de educação que promova o reencontro da razão com a vida; que faça coincidir o espaço onde reside a vida com as aspirações do ser criativo, em contínuo desenvolvimento, a adquirir e a produzir cultura, segundo as suas necessidades essencialmente vitais, as suas aspirações e conhecimentos baseados nos princípios que o ajudam a estabelecer confrontos entre o que promove a vida e o que a depreda, entre o que favorece o desencadear do processo e o que limita a sua ação, levando à estagnação do ser criativo, receptivo, dinâmico. [5]

Como a Escola é o espaço privilegiado pela sociedade para construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos, historicamente produzidos e acumulados, **"o conhecimento religioso, mesmo revelado, como conhecimento humano deve estar disponível a todos que a ele queiram ter acesso**."[6]

Hoje, numa proposta histórico-cultural, à Escola cabe a socialização dos conhecimentos e também a tarefa de criar novos conhecimentos. E, como a utilização do conhecimento depende das condições sócio-econômicas da comunidade, todo conhecimento (político, religioso, científico) uma vez produzido é patrimônio da humanidade. Com isso, torna-se claro que o Ensino Religioso não visa adesão ou vivência desse conhecimento religioso, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional (propriedade sempre de uma determinada religião), mas necessita subsidiar o entendimento do fenômeno religioso, com elementos que antecedem à prática religiosa. [7]

A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA

A razão de ser do Ensino Religioso na escola, como disciplina, é constituída ao longo da década de 90, em torno dos debates da redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



Assim, o Ensino Religioso tem seu objeto que é o Transcendente, núcleo e razão de ser do fenômeno religioso, substrato de toda cultura. Desta forma, o Ensino Religioso, se desenvolve na Escola com a função de subsidiar o entendimento do fenômeno religioso através do conhecimento das culturas e tradições religiosas presentes no convívio social dos educandos, com a finalidade de entre eles se educar o diálogo (cultura) e a reverência ao Transcendente (religião). Essa é a única maneira de se educar para a justiça e a paz

> *...reconhecer que Deus nos deu, na sua infinita criação, uma diversidade e pluralidade expressas nas múltiplas culturas e humanidades. E que, exatamente por isso e em nome deste Deus UM e MAIS, temos o dever de ensinar as nossas crianças e juventude o reconhecer, na prática das suas vidas, o direito à diferença. Deus quis que assim fosse... se não, nos teria criado um só. Quis Deus que muitos fossem os seus nomes e manifestações, para que houvesse uma partilha permanente entre homens e mulheres de todos os tempos e lugares, para se enriquecerem mutuamente com as suas maneiras múltiplas de buscá-Lo!...*[8]

PRESSUPOSTOS

Os pressupostos para a Educação Religiosa Escolar são de caráter antropológico, teológico e pedagógico.

ANTROPOLÓGICOS

O ser humano é um ser relacional. A Educação Religiosa Escolar quer firmar este princípio fazendo com que o educando aprenda a relacionar-se com a natureza para preservá-la, e com o universo que racionalmente deve transformá-lo, ordenadamente para o bem. Igualmente, aprenda a conviver com o seu semelhante e respeitá-lo. Sentir-se dependente do Transcendente[9] que o criou, e também relacionar-se consigo mesmo.

Vivemos num mundo marcado por contradições. Enquanto uns se beneficiam com o progresso, a grande maioria é excluída destes benefícios.

> *Centenas de milhões de seres humanos em nosso planeta cada vez mais padecem desemprego, pobreza, fome e destruição em suas famílias. Foge de nós a esperança de uma paz duradoura entre as nações. Existem tensões entre os sexos e as gerações. Crianças morrem, matam e são mortas. Cada vez mais países são abalados por corrupção na política e nos negócios. Está cada vez mais difícil viver juntos pacificamente em nossas cidades por causa dos conflitos sociais, raciais e étnicos, do abuso de drogas, do crime organizado e da anarquia.* [10]

Surge uma conscientização de que o ser humano não tem direito de destruir-se. Aparece o esforço por parte de homens e mulheres, para viverem comprometidos com seus semelhantes e com o mundo que está ao redor deles.

> *Nesse contexto encontram-se as escolas e a Educação Religiosa Escolar. A tarefa desta disciplina será de cultivar nos educandos a religiosidade, através da transmissão de conhecimentos a respeito das Culturas e Tradições – Ritos e Celebrações – Ethos de cada povo; e levá-los a partir da vivência de sua religião, a serem pessoas que participem e contribuam na transformação da cultura de morte, em que se encontra o mundo, para a cultura de vida. Essa vida compartilhada, que deve ser defendida, protegida e enaltecida, não é reservada somente aos cristãos. As palavras de Jesus são claras neste sentido: Eu vim para que todos tenham vida, e a tenham em abundância. (Jo 10,10)*[11]

CULTURAS E TRADIÇÕES RELIGIOSAS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a História das Culturas e Tradições Religiosas

> *é o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodicéia, tradição religiosa natural revelada, existência e destino do ser humano.*[12]

Os Estudos e História das Culturas Religiosas passam a integrar o currículo em substituição ao Ensino Religioso Tradicional. É imprescindível, então, que se inicie o estudo da cultura, com o intuito de buscar a raiz das manifestações religiosas e compreender o modo de ser, pensar e agir no cotidiano das pessoas. Desta forma, os educandos pensam sobre a origem, significado e influência dos mitos e crenças, expressos na cultura, assumindo uma postura de análise para além do senso comum que apenas descreve e dramatiza ritos. Estudar manifestações culturais pode ser o início da compreensão do que é cultura e de como se estabelecem as relações entre os homens.

Nas diferentes culturas, a religião se expressa em uma teia de símbolos, desejos no imaginário e em práticas (entre as quais os festivais e celebrações).

O ensino religioso é o estudo de culturas e tradições religiosas. Entende-se por tradições religiosas o conjunto sistemático de teologias, escrituras sagradas, ritos e ethos vivenciados pelo ser humano.

RITOS E CELEBRAÇÕES

Os rituais abrangem atos e cerimônias programadas através dos quais seus fiéis, individual e coletivamente, oram, meditam, peregrinam... como expressão de fé ao Transcendente.

São práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de:

***a) rituais** que podem ser agrupados em três categorias principais:*

1) os propiciatórios que se constituem principalmente de orações, sacrifícios e purificações;

2) os divinatórios que visam conhecer os desígnios do Transcendente em relação aos acontecimentos futuros;

3) os de mistérios que compreendem as várias cerimônias relacionadas com certas práticas, limitadas a um número restrito de fiéis, embora, também, haja uma forma externa acessível a todo o povo;

***b) símbolos** que são sinais indicativos que atingem a fantasia do ser levando-o à compreensão de alguma coisa;*

***c) espiritualidades** que alimentam a vida dos adeptos através de ensinamentos, técnicas e tradições, a partir de experiências religiosas e que permitem ao crente uma relação imediata com o Transcendente.* [13]

ETHOS

É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formada na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio 'eu' pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e para atingí-lo não basta deter-se à superfície das ações humanas[14]

O conteúdo das aulas de Educação Religiosa Escolar deverá tratar o aspecto ético. Na ética, as religiões parecem estar mais próximas umas das outras do que no dogma. No entanto, mesmo na ética, é preciso partir de alguns pontos comuns.

Todas as pessoas buscam ser felizes, aqui e no além, e todas as religiões procuram respostas a este anseio da humanidade. As aulas de Educação Religiosa Escolar podem, por isso, apresentar as respostas das grandes e das pequenas religiões, deixando sempre a liberdade para que o educando a partir de sua religião, tome decisões.

Todas as religiões apresentam mandamentos e máximas que seus fiéis devem assimilar e cumprir. Alguns destes mandamentos e máximas se repetem em todas as religiões do mundo. Entre eles: não matar, não mentir, não roubar, não praticar imoralidade, respeitar pai e mãe, e amar filhos e filhas.

As aulas de Educação Religiosa Escolar podem, a partir das máximas, apresentar às crianças, aos adolescentes e aos jovens a importância das normas para uma convivência solidária e pacífica.

Existe uma norma que aparece em quase todas as religiões. Confúcio, que viveu aproximadamente entre 551 e 489 a.C., formulou-a assim: *Aquilo que não desejas para ti, também não o faças às outras pessoas*. No judaísmo, esta mesma regra aparece na boca do Rabi Hillel, que viveu entre 60 a.C. e 10 d.C.: *Não faças aos outros o que tu não queres que te façam." Por fim, a lei áurea encontra-se de forma plenificada nos ensinamentos de Jesus: "Tudo quanto, pois, quereis que os homens vos façam, assim fazei-o vós, também, a eles*. (Mateus 7,12)

Com freqüência, as pessoas e as nações tendem para os extremos. Prova disso são as constantes guerras, ditaduras, rebeliões e manifestações anárquicas. As religiões muitas vezes também têm caído nesta prática. No entanto, elas, muito mais do que a filosofia e os governos, têm a força moral para propor um sensato caminho entre o libertinismo e o legalismo. Dessa força moral pode também se utilizar as aulas de Educação Religiosa Escolar.[15]

TEOLÓGICOS

A dimensão religiosa é um componente da antropologia universal. A fenomenologia da Religião tem demonstrado que em todos os tempos e em todas as culturas, o ser humano se questiona a respeito de si

mesmo e de sua existência: Quem sou? De onde vim? Para onde vou? Várias respostas foram construídas no decorrer da história dando origem às diferentes religiões.

Nos últimos séculos, no período da modernidade, com a exaltação da razão, substitui-se **"o pensamento religioso pelo pensamento científico"**(16) No entanto, apesar do progresso da tecnologia das transformações em todas as áreas, o ser humano não viu respondidos os seus questionamentos.

Em conseqüência disso, vemos hoje o renascimento da busca da Transcendência num quadro de feições pluralistas.

Em razão disto a Educação Religiosa Escolar, ministrada na Escola quer possibilitar ao educando o acesso ao conhecimento religioso acumulado no decorrer da história que se encontra expresso nos diferentes textos sagrados (Escrituras Sagradas) e nas afirmações teológicas (Teologias)

> *Escrituras Sagradas são textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores uma mensagem do Transcendente, onde pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições e estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos.*
>
> *Contém a elaboração dos mistérios e da vontade manifesta do Transcendente com o objetivo de buscar orientações para a vida concreta neste mundo. Esta colaboração se dá num processo de tempo-história num determinado contexto cultural como fruto próprio da caminhada religiosa de um povo, observando e respeitando a experiência religiosa de seus ancestrais, exigindo a posteriori uma interpretação e uma exegese .*
>
> *Nas tradições religiosas que não possuem o texto sagrado escrito, a transmissão é feita na tradição oral.(17)*

Apesar de não ser sistematizada de forma escrita, a tradição oral possui uma revelação, uma história das narrativas, um contexto cultural e uma exegese.

> *Teologias são o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados aos fiéis sobre o Transcendente de um modo organizado ou sistematizado. Como o Transcendente é a entidade ordenadora e Senhor Absoluto de todas as coisas, expressa-se esse estudo nas verdades da fé. E a participação na natureza do Transcendente é entendida como graça e como glorificação, respectivamente no tempo e na infinidade. Para alcançar essa infinidade o ser humano necessita passar pela realidade última da existência do ser, interpretada como ressurreição, reencarnação, ancestralidade, havendo espaço para a negação da vida além morte.(18)*

PEDAGÓGICOS

O conhecimento religioso precisa ser socializado, porque ele implica na maneira da pessoa estabelecer relações.

Falar em socialização do conhecimento na Escola implica em encarar a relação desse conhecimento com outras modalidades, tais como, o conhecimento popular e religioso. Não se trata de negar a existência, nem a importância dessas modalidades de conhecimento. Trata-se de lidar com essas modalidades como ponto de partida, uma vez que o educando já as traz consigo para a Escola, na perspectiva da apropriação do conhecimento. A apropriação do conhecimento religioso se põe como necessária, na função de subsidiar a compreensão do fenômeno religioso.

Socializar o conhecimento religioso implica em oportunizar uma maneira dinâmica de pensar que permita a autonomia de cada um na compreensão do fenômeno religioso e da busca na elaboração de novas respostas às questões fundamentais da existência.

A Educação Religiosa Escolar tem a tarefa de provocar nos educandos, a partir de suas inquietações e anseios,a busca de caminhos para a construção do seu ser, na sua prática, trabalha com valores universais, defende a vida no cotidiano e se coloca a serviço da esperança e da justiça.

Para tanto é preciso que o educador aproprie-se da realidade plural , tenha clareza quanto a sua convicção de fé, seja aberto ao diálogo, e mediador de conflitos entre educandos, escola e comunidade.

Assim, o objetivo da Educação Religiosa Escolar, destinada aos educandos da Escola Pública do Estado de Santa Catarina, é:

> *Possibilitar ao educando o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas para maior abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o Transcendente, de forma reflexiva, transformadora e integrada ao contexto de Santa Catarina.*

A presente proposta fundamenta-se nos princípios norteadores do Ensino Religioso no Brasil:

. Valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente em nosso Estado.

. Facilitar a compreensão do educando, ao outro que o diferencia, ao mundo com que se inter-relaciona e ao Transcendente que se manifesta no processo histórico da contsrução da Humanidade.

. Garantir e afirmar o direito à diferença na construção de uma sociedade solidária que tenha na liberdade seu valor inalienável.

. Desenvolver na relação professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno o psicológico, o social, o político e o espiritual das novas gerações.

. Estimular a participação do educando na sua comunidade de fé.

. Analisar e facilitar a compreensão das tradições religiosas nas suas estruturações, manifestações sócio-culturais e o significado das afirmações, símbolos e verdades de fé.

Na escola pública do Estado de Santa Catarina a Educação Religiosa Escolar propõe como centro do currículo o conhecimento de culturas e tradições religiosas, a busca do respeito mútuo e a necessidade de firmar e resgatar valores relacionados à vida, ecologia, ética, paz, solidariedade, justiça, fraternidade, alteridade, história, cultura e fé, promovendo assim a unidade.

Por trabalhar com a diversidade humana, comporta uma ampliação de horizontes para o professor e o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador. Diz respeito ao conhecimento e à valorização étnico-cultural-religiosa dos diferentes grupos sociais e das diferentes realidades dos alunos de nossas escolas. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns. Significa, pelo contrário, garantir a afirmação da diversidade como traço fundamental para a construção da identidade que se põe e repõe permanentemente e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano.

Respeitar e valorizar as diferenças não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca sem qualquer discriminação.

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo de suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social, política e religiosa, nas suas relações com o meio e com outros grupos. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuos, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel importante a desempenhar nesse processo porque é um dos espaços em que se dá a convivência entre educandos de origens diferentes, com costumes diferentes daqueles que cada um concebe, com visões de mundo diversas daquela que cada um compartilha em família.

A Educação Religiosa Escolar tem uma linguagem própria:

- acessível ao educando enquanto educando e não enquanto fiel;
- aberta ao diálogo religioso que atenda a pluralidade do universo escolar;
- questionadora, sem pretender ser a verdade absoluta sobre o tema abordado. [19]

> *O tratamento didático dos conteúdos do Ensino Religioso Escolar prevê, ainda, como nas outras disciplinas, a organização social das atividades, organização do espaço e do tempo, seleção e critérios de uso de materiais e recursos.*

Essa previsão acontece no Ensino Religioso Escolar:
** pela organização social das atividades a fim de produzir o diálogo;*
** através da organização do tempo e do espaço, no aqui e agora, pela observação direta, pois o sagrado acontece no cotidiano e está presente na sala de aula; a conexão com o passado no mesmo espaço e em espaços diferentes também parte do presente e da limitação geográfica; na dimensão Transcendente não há tempo, nem espaço; o limite encontra-se na linguagem de cada tradição religiosa;*
** na organização da seleção e critérios de uso de materiais e recursos; prevê-se a colaboração de cada educando na indicação e no fornecimento de seus símbolos, a origem histórica, os ritos e os mitos da sua tradição religiosa.*[20]

A interação educando/educador, educando/educando e educando/comunidade, educador/comunidade precisa ser constante a fim de permitir o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e busca de soluções diante das situações do cotidiano. Para isso, faz-se necessária uma metodologia:

VIVÊNCIA -> AÇÃO INTERRATIVA -> CONHECIMENTO

VIVÊNCIA

. Levantamento da realidade a partir da comunidade.
. Questionamentos existenciais .
. Bagagem cultural e religiosa.

AÇÃO INTERATIVA

. Aquisição de instrumentos universais que ajudam a superar as constradições.
. Compreensão do fenômeno religioso.
. Rompimento de princípios que dão segurança ilusória.
. Sentido da existência .
. Significados das afirmações, símbolos e verdades de fé das tradições religiosas.
. Valorização da trajetória particular dos grupos diferenciados que compõe a sociedade.
. Mediação de conflitos através do diálogo.
. Possibilidade de aprofundamento.

CONHECIMENTO

. Ação e interação no processo educativo.
. Apropriação do conhecimento historicamente acumulado.
. Participação como sujeito, autônomo na elaboração/reelaboração de
. uma sociedade mais justa.
. Valorização humana, sendo o homem visto e tratado como um ser de realizações pessoais e sociais comprometido consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o Transcendente.

NOTAS

1. SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular. Florianópolis: IOESC, 1990 – pg. 62.
2. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 2ª ed. São Paulo: AM- 1997, pg. 21.

3. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 2ª ed. São Paulo: AM- 1997, pg. 19.

4. CATÃO, Francisco – Em busca do sentido da vida: a temática da educação religiosa escolar – São Paulo – Paulinas – 1993 – pg. 51.

5. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo – Perspectivas pedagógicas – Ed. Vozes – Petrópolis – 1995.

6. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM- 1997, pg. 21 – 2ª edição.

7. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM- 1997, pg. 22 – 2ª edição.

8. BOTAS, Paulo Cezar – in Por uma ciranda generosa – Solitude – 1997.

9. Entendemos por Transcendente um conceito comum a todas as religiões na sua relação com o Absoluto. As religiões têm denominações específicas para conceber o Transcendente.

10 PARLAMENTO Mundial das Religiões – Declaração de uma ética global – SEDOC. Petrópolis: Vozes, no 241, pg. 295, 1993.

11. CURRÍCULO Básico de Educação Religiosa Escolar. CIER/SEC, Florianópolis – 1994 – pg. 11.

12. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM- 1997, pg. 33 – 2ª edição.

13. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM- 1997, pg. 36 – 2ª edição.

14. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM- 1997, pg. 37 – 2ª edição.

15. Cf. KÜNG, Hans – Projeto de Ética Mundial. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência. São Paulo: Paulinas, !993, pg. 85-90..

16. DURKHEIM, Emile – As formas elementares da vida religiosa, São Paulo: Paulinas, 1989 – pg. 507-508.

17. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM- 1997, pg. 34 – 2ª edição.

18. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM- 1997, pg. 35 – 2ª edição.

19. CURRÍCULO Básico de Educação Religiosa – CIER/SEC – 1994 – pg. 21.

FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM- 1997, pg. 30/31 – 2ª edição.

BIBLIOGRAFIAS

BOTAS, Paulo Cezar. **Por uma ciranda generosa.** Solitude. 1997.

CATÃO, Francisco A. C. **A educação no mundo pluralista/Por Uma Educação da Liberdade.** São Paulo: Ed. Paulinas. 1993.

CATÃO, Francisco A. C.. **O Fenômeno Religioso** . Ed. Letras & Letras Ltda.. 1995.

_____. Em busca do sentido da vida: a temática da educação religiosa escolar – São Paulo – Paulinas – 1993

CIER/SEC . **Currículo Básico de Educação Religiosa Escolar.** Florianópolis. 1994.

DURKHEIM, Emile. da **As Formas Elementares Vida Religiosa**. São Paulo: Paulinas. 1988.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Perspectivas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes. 1995.

FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso.** 2ª. ed. São Paulo: Ave Maria. 1997 .

KÜNG, Hans**. Projeto de Ética Mundial**. **Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana**. São Paulo: Paulinas. 1993.

LUCKESI, Cipriano C.. **Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo**. Revista ANDE, ano V. Florianópolis, out. 1986.

MOCELLIN, Terezinha Mª. **Ecumenismo e pluralismo na educação religiosa escolar em Santa Catarina.**, São Paulo: PUC. 1995. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião]

PARLAMENTO Mundial das Religiões. **Declaração de uma ética global.** SEDOC. Petrópolis: Vozes. n.. 241. 1993.

QUEIROZ, José J. GORGULHO, Gilberto e GUEDES, Maria et al. **Interfaces do sagrado. Em véspera de milênio.** São Paulo: Olho D'agua. 1996.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular**. Florianópolis: IOESC. 1991.

SILVA, Marcos Alves da. **Educação religiosa na escola pública: Uma possibilidade ecumênica**. São Paulo: Contexto Pastoral / Caderno Análise. Ano 4, n. 19. mar/abri. 1994.

TEIXEIRA, Faustino (org) et al. **Diálogo dos pássaros. Nos caminhos do diálogo inter-religioso.** São Paulo: Paulinas. 1993.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1988.

GRUPO DE TRABALHO

Ângela Maria Benedet Dutra
Maria Sueli Rohr
Theresina Regina Piovesan

COLABORADORES

Antônio Gerônimo Herdt
Ariovaldo Corrêa
Elias Della Giustina
Ione Fiorini Thomé
Isaltino Dias
Maria Della Giustina
Teresinha Maria Mocellin
Lizete Carmem Viesser

CONSULTORES

Manoel João Francisco
Raul Wagner

COMPOSTO E IMPRESSO
NAS OFICINAS GRÁFICAS DA

IOESC
IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO
DE SANTA CATARINA

Florianópolis