



CURRÍCULO POR
ATIVIDADES

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Volume 7

Número 3

Setembro/ Dezembro 1982

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 7

n. 3

Setembro/Dezembro 1982

Porto Alegre

ISSN 0100-3143

<i>Educ. e Real.</i>	<i>Porto Alegre</i>	<i>v.7</i>	<i>n. 3</i>	<i>p. 1-118</i>	<i>set./dez. 1982</i>
----------------------	---------------------	------------	-------------	-----------------	-----------------------

EXPEDIENTE

Conselho Editorial

Presidente: *Juracy C. Marques*

Vice-presidente: *Maria Estela Dal Pai Franco*

Membros: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*
Flávia Maria Sant'Anna
Juan José Mourino Mosquera
Rute Vivian Angelo Baquero
Vânia Maria Moreira Rasche

Consultores dos artigos

submetidos a este número: *Angela M. Brasil Biaggio*
Aroldo Soares de Souza Rodrigues
Doris Lubisco
Maria Beatriz M. Luce
Nadia Martins
Rosa Maria Hessel da Silveira
Rovílio Costa
Themis Terezinha D. Ermida
Vania Maria Moreira Rasche
Zaida J. Lewin

Equipe de trabalho

Secretária Executiva: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*

Membro da Sec. Exec.: *Rovílio Costa*

Assessoria Técnica: *Merion Bordas*
Nilva Carmen Postal Bristoti
Regina Maria Varini Mutti

Supervisão editorial: *Helena Osorio Lebnen*

Distribuição e assinaturas: *Jacy Busato*

Jornalismo: *Marcelo Costa Souza*

Diagramação e arte: *Aldaneir Areias*
Aldo Luiz Jung

*EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976-*

1976, 1

1977, 2

1978, 3

1979, 4(1, 2, 3)

1980, 5(1, 2, 3)

1981, 6(1, 2, 3)

1982, 7(1, 2, 3)



CDU 37(05)

SUMÁRIO

<i>Editorial</i>	5
O significado de currículo por atividades. MARIA DAS GRAÇAS FURTADO FELDENS	7
O significado de currículo por atividades. TÉCNICOS DA UPO/SUT/SE/RS	25
Reflexões sobre o ensino por atividades. MARGOT BERTOLUCI OTT	41
A relação criativa no ato pedagógico. MARIA HELENA NOVAES	47
Testagem de uma proposta curricular para 1ª série. DORACI PELICOLI RIBOLDI e VÂNIA MARIA MOREIRA RASCHE	55
A presença da Educação Física no currículo por atividades. FRANCISCO CAMARGO NETO	61
As atividades físicas no currículo por atividades — 1ª a 4ª série. DINÁ SANTIAGO	65
A presença da música no currículo por atividades. LEDA OSÓRIO MARSICO	73
A liberdade da expressão plástica. MARIA BEATRIZ FURTADO RAHDE	78
O jogo dramático e o currículo por atividades. OLGA REVERBEL	80
Desenvolvimento de habilidades cognitivas para a leitura e escrita. MARIA HELENA DEGANI VEIT e VÂNIA MARIA MOREIRA RASCHE	83
Relato de experiências: Projeto PERICAMPUS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	85
Caracterização do Projeto PERICAMPUS e do subprojeto Comunidade Escolar. NEUSA JUNQUEIRA ARMELLINI	85
Caracterização da Vila Jardim Universitário — Município de Viamão. JEFERSON JOSÉ DA ARRUDA CALVETTE	88
Caracterização da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Anita Garibaldi". MARILAINE BERGUE	89

Alfabetização em classes regulares de 1ª série. DINORÁ FRAGA DA SILVA	91
Alfabetização em classe repetente — “classe de apoio”. LILIANA MARIA ROSA FAGUNDES	94
A orientação educacional e o apoio ao processo de alfabetização. CACILDA ZORZO	95
Ampliação da competência lingüística em classes de 3ª e 4ª séries. ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA	97
Projeto “O Livro na Sala de Aula”. 1ª DELEGACIA DE EDUCAÇÃO	99
O currículo por atividades no Colégio Anchieta. EQUIPE DO COLÉGIO ANCHIETA. SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	103
IMEC — Colégio Americano: Currículo por atividades. MARLENE CARVALHO LEITE	109
Uma experiência do Colégio Israelita Brasileiro. MALVINA TAMPOLSKI DORFMAN	113

EDITORIAL

O Laboratório de Psicologia Educacional do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS, promoveu a II Jornada Educacional: Currículo por Atividades, nos dias 13, 14 e 15 de setembro de 1982, congregando educadores do R. G. do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Os trabalhos desenvolvidos sob as formas de painéis, exposições orais e relatos de experiências estão condensados neste número especial da Revista Educação e Realidade.

Professores da UFRGS e da UPO/SUT/SE expuseram o significado de Currículo por Atividades, em painel. Com uma visão teórica profunda e abrangente, foi caracterizada a estrutura e a metodologia, bem como foi enfatizada a necessidade de atender a criança, considerando suas características próprias da faixa etária, numa ampla dimensão e esclarecimento do que é Currículo por Atividades.

Especialistas em Educação Física e em Música questionam um ensino sem professor especializado e destacam pontos que definem a prioridade da presença das artes e da educação física como base para o bom desenvolvimento humano. A falta do professor especializado requer maior reflexão. O mínimo proposto é uma assessoria permanente ao professor da classe.

A expressão criativa da criança e a relação professor-aluno são tópicos da palestra de Maria Helena Novaes, que deixa uma mensagem de otimismo e de crença no homem. "Uma das mais importantes tarefas do homem é dimensionar sua relação diante do mundo, no mundo e de um mundo dentro dele".

Os relatos de experiências, as exposições orais sobre a coordenação pedagógica, os trabalhos em sala de aula e os resultados de pesquisa, abrangendo todos os níveis hierárquicos do Sistema Estadual de Ensino e a Universidade valorizaram a Jornada.

O objetivo proposto foi atingido. Fundamentar, questionar, debater o mais amplamente possível, com a participação de educadores de todos os níveis de ensino e com experiências as mais diversas.

Citando Zilá Totta "Jornada é uma caminhada, supõe processo, engajamento, disponibilidade, humildade para criticar e para aceitar o que não sabemos, buscando sempre..."

2.12.82.

Profa. Eny Toschi
DEBAS—Faculdade de Educação — UFRGS

II JORNADA EDUCACIONAL: CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Comissão:

Carmen Lins Baía de Solari
Vânia Maria Moreira Rasche
Rovílio Costa
Eny Toschi

Secretaria:

Idianyr Ana Sartori Ferrantino
Selma da Silva Lima

Monitores:

Bernardette Castro
Ana Maria Costa Gomes

Alunos:

Maria L. Mallmann
Liana F. Dias
Eleonora P. de A. Lacerda
Edilene A. Nery
Isabel Simões Mattos
Miriam Rosa
Maurem Fridman
Carmen Oddone
Maevi Zatti
Raquel Usemicino
Marília Costa Dias
Joice S. Gonçalves
Cícero M. Teixeira Jr.
Judith Guerra.

Coordenação:

Eny Toschi.

Instituições colaboradoras da II Jornada:

Editora Vozes
Escola Superior de Teologia S. Lourenço
de Brindes
Banco do Estado do Rio Grande do Sul
Lojas Renner
Biscoitos Coroa
Café Pacheco
Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.

PUBLICAÇÃO COM O APOIO DO CONSELHO NACIONAL DE DESENVOL-
VIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO — CNPq.

O SIGNIFICADO DE CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Maria das Graças Furtado Feldens
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O significado do currículo por atividades é abordado, do ponto de vista teórico, em três momentos principais: o contexto educacional, o currículo por atividades e, finalmente, são colocadas algumas considerações para reflexão. No que se refere ao currículo por atividades, propriamente dito, o tema é abordado sob três enfoques: um breve histórico do movimento educacional do ensino através de atividades, o significado do currículo *proposto* na lei 5692/71 e o *percebido* através do depoimento de grupo de professores e pais.

I — O CONTEXTO EDUCACIONAL

A escola tem sido considerada como o elemento fundamental da educação formal e, como instituição escolar, é muito freqüentemente criticada, principalmente com respeito a suas formas de operar e agir. Afirma-se, inclusive, que escolas e professores não promovem nenhuma "diferença" na vida do aluno e, quando o fazem, esta diferença é negativa no processo de educação dos jovens (Feldens, 1976).

Em realidade, a educação pula de crise para crise, alternando entre a desilusão com as escolas e uma esperança desesperada em sua eficácia para a "cura" da "doença" social. Atualmente, é claro, o momento é de desilusão... Quais são as causas? Nada de novo nem de especial: os alunos nada sabem, assim é dito, estão fracos até mesmo nas consideradas habilidades básicas, ignoram o "mundo do trabalho", a realidade social, estão alienados... Os pais culpam o currículo: pouco conteúdo. Os professores reclamam do baixo salário, da má preparação do aluno, das classes numerosas, de falta de apoio da família, da fal-

ta de apoio material, dos fatores político-sociais (ver Feldens, Ott e Moraes, 1980). Todos parecem descontentes.

Ora, Labarca (1978) afirma que a educação escolar tem como referencial a própria escola, e não a realidade, e que a utilização de métodos objetivos e científicos tem que arcar com o isolamento do aluno e seu desvinculamento do contexto social. Assim, a experiência real e de vida do aluno é desconsiderada na proposta escolar ou, então, não suficientemente valorizada para merecer sistematização do ponto de vista pedagógico optado.

Essa dissociação entre a escola e vida, escola e sociedade é percebida como um dos principais focos de discussão a respeito da validade e existência do sistema formal de educação e do mecanismo escolar (Illich, 1973, Reimer, 1973, Saviani, 1978, Gadotti, 1981).

Inevitavelmente no discurso educacional e na literatura pedagógica são oferecidas noções de que a escola é a agência educacional deliberadamente conectada com a sociedade por um cordão umbilical. Na aceitação deste paradigma, as crenças relacionadas à função da escola tornam-se contingentes na perspectiva ideológica de cada um. Os tradicionalistas afirmam que a escola deveria refletir as normas e os valores de uma "grande" sociedade, enquanto os reconstrucionistas sociais afirmam que a escola deveria promover a mudança social. Crises perenes também nas relações entre estes dois grupos são frequentemente percebidas como uma discrepância entre as mudanças rápidas que ocorrem na sociedade e a lentidão da implementação das inovações na escola.

Sabe-se, contudo, que as condições sócio-econômico-culturais diferenciadas de cada sociedade têm determinado o maior ou menor grau de atuação da escola num sentido ou outro: transmissora, guardiã da cultura, ou agente de transformação, de mudança.

A tentativa de assegurar eficácia e eficiência educacional tem sido frustrante para os educadores. Respostas simplistas não o têm sido obtidas, de forma a garantir a todos alunos uma experiência de aprendizagem maximizada (Hansen, 1981).

Como, então, deveriam os educadores aprimorar a eficiência educacional? O que produziria uma diferença? Deveriam as "inovações"^a educacionais serem esquecidas ou consideradas como produzindo "diferença não significante"? O investimento educacional básico continua sendo o professor e como ele se comporta frente às mudanças e propostas educacionais. Muitos tipos de investimentos, com certeza, têm seu poder de contribuição. Mas, de que podem valer, se professores que entram na profissão e os que nela permanecem não vislumbram a possibilidade de oferecer contribuição para o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos?

^a Inovações entendidas como "tentativas deliberadas de melhorar a prática educacional" (Munro, 1977).

Estes aspectos vão de encontro à necessidade de análise e reflexão acerca da escola do ensino de 1º grau, do ensino no currículo por atividades. O que é, como é, o que representa?

O ensino de 1º grau e seus maiores problemas, tais como a reprovação e o abandono, ainda não têm recebido o tratamento merecido, apesar de ser ele considerado área prioritária do MEC. Continuam altas as taxas de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau. O quinquênio 71/75 revela a alarmante situação da perda de metade dos alunos relativamente à passagem da 1ª para a 2ª série, como é abordado, crítica e sistematicamente por Pires (1979 a e b).

Segundo dados oficiais de 1976, tendo em vista a matrícula na 1ª série do 1º grau, matriculam-se na 4ª série apenas 31%, na 8ª série, 18% e na 3ª série do 2º Grau, apenas 14% de grupo inicial (Brasil.MEC.DAU..CODEAC, 1977).

Na realidade, cerca de 25% da população escolaridade não chega a ter, ao menos, chance de entrar no sistema, além de existir uma proporção elevada de analfabetos na população acima de 15 anos de idade (III PSECD, 1980).

E essas dificuldades não se referem unicamente à escassez de oportunidades e demandas do sistema educacional, mas às próprias propostas curriculares implementadas nas escolas que, dentre outras, desconsideram as características sócio-culturais da clientela bem como a preparação dos recursos humanos necessários a esse atendimento (ver, por exemplo, Chagas, 1978; INEP, 1979; Câmara, 1979; Barreto et alii, 1979; Feldens et alii, 1980; Hansen, 1981 e Barreto et alii, 1981).

Questionamentos derivam-se de tais evidências: Que fatores levam a tal contexto? Seriam as injunções político-econômico-sociais as únicas diretamente responsáveis? Teria a escola parcela significativa de responsabilidade tendo em vista a tarefa que realiza, a ação pedagógica implementada e nela predominante? Que crenças "direcionam" o pensamento e a ação pedagógica no ensino por atividades realizado nas escolas? Como é a realidade destas escolas?

E, mais especificamente, qual é o significado do CURRÍCULO POR ATIVIDADES?

II — CURRÍCULO — ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Currículo é uma das áreas mais complexas, controversas e questionadas em educação. Diferentes concepções e propostas vem à mente quando se pensa sobre ou se fala acerca de currículo. Independentemente do tipo de visão ou classificação a ser utilizada, contudo, um elemento básico se torna necessário em qualquer análise acerca do tema: a consideração do currículo no contexto em que se insere. Certamente que este aspecto será considerado no relato das colegas, a seguir, bem como na apresentação de experiências, que acontecerá nestes três dias.

Goodlad (1980) afirma que o estudo de currículo envolve, pelo menos, três tipos de fenômeno:

1. Substantivo — natureza e valor de metas educacionais, conteúdo, materiais (o que é ensinado, como é organizado e avaliado, procedimentos de avaliação usados na escola). Na verdade, trata do processo de definição dos propósitos da escola, filosofia da educação e como se refletem nos objetivos instrucionais.
2. Político-social — processos humanos através dos quais alguns interesses prevalecem sobre outros, de forma que certos meios e fins específicos emergem, e não outros.
3. Técnico-profissional — processos de planejamento, logística e avaliação de grupos ou indivíduos através dos quais currículos são desenvolvidos, implementados ou reavaliados. Note-se aí o papel dos planejadores, administradores, professores, especialistas.

Ainda segundo Goodlad (1980), à medida que se inicia a análise substantiva do currículo torna-se visível que há vários distintamente diferentes tipos de currículo, mesmo num sistema educacional altamente centralizado. Para o autor, currículo pode ser classificado em: ideal/ideológico, formal, percebido, operacional e experienciado.

O currículo ideal ou ideológico emerge de processos de planejamento de idéias de pessoas como alternativa curricular e sua implementação cabe a outros. Ele é encontrado nos livros textos, manuais de professores, etc. Idealista ou representativo de um compromisso sociológico específico, reflete sempre alguma ideologia.

O currículo formal é o aprovado oficialmente por representantes dos sistemas educacionais e adotado, por escolha ou determinação, por escolas e professores: guias curriculares, textos a serem adotados, unidades de estudo organizados por comissões de currículo, etc. Na análise do currículo formal encontram-se as crenças, valores, atitudes que a sociedade ou o grupo dominante deseja que as crianças adquiram. O estabelecimento de objetivos é meramente a especificação de aspirações e estão sujeitos a várias interpretações, neste caso. Mas o conteúdo a ser aprendido constitui uma interpretação importante. O exame do que deve ser aprendido possibilita uma visão mais clara da intenção das escolas do que a simples análise dos objetivos explicitados.

O que é oficialmente aprovado para o ensino e a aprendizagem nas escolas não é necessariamente o que vários grupos e pessoas interessadas percebem no currículo, que é designado como *currículo percebido*. A percepção dos pais, alunos, observadores e pessoas interessadas sobre o que a escola ensina varia enormemente. Evidentemente, as percepções dos professores acerca do currículo são

também de muita importância. Se eles acreditam e percebem que o tempo usado, por exemplo, em arte ou música, é mínimo, principalmente no currículo por atividades, eles estão em excelente posição para mudar o denominado currículo formal. Conseqüentemente, é interessante analisar o que professores percebem como currículo e que atitudes eles têm diante do que consideram como realidade.

O currículo *operacional* é o que acontece hora após hora, dia após dia, na escola e na sala de aula. É, portanto, também um currículo percebido e convém alertar para o fato de que aquilo que os professores percebem acerca do currículo e o que eles realmente ensinam podem ser coisas bem diversas.

O currículo *experenciado* é o que o aluno identifica como currículo e, portanto, o mais difícil de ser analisado e conhecido.

Convém também salientar ainda o currículo oculto, que tanta influência exerce sobre a vida do aluno, e de todos envolvidos no processo educacional, em geral. As discussões mais recentes acerca das relações entre currículo, cultura e ideologia também são de ser realçadas. Estas colocações são aqui referidas com o propósito de facilitar a análise do significado do currículo por atividades a seguir apresentado e que se refere a duas posições: currículo proposto/formal e o currículo percebido.

III — O SIGNIFICADO DE CURRÍCULO POR ATIVIDADES

O significado do currículo por atividades será abordado sob três enfoques: um breve histórico, o currículo proposto, e o currículo percebido.

Histórico: O movimento educacional do ensino através das atividades

O movimento educacional que originou a idéia do ensino por atividades nos Estados Unidos foi uma reação à escola formal onde toda aprendizagem era conduzida em silêncio absoluto e o aluno devia permanecer imóvel, a não ser que fosse autorizado a movimentar-se. Portanto, é compreensível que *atividade* fosse definida em termos de movimentos observáveis, visíveis a olhos nus (Tanner e Tanner, 1975).

Diretamente associado com interesses, impulsos, iniciativas e liberdade do aluno estava a idéia da *criança fazer* — aprendizagem através de atividade.

Por volta de 1933, os termos *atividades*, *movimento*, *programa de atividades*, *currículo por atividades* tornaram-se comuns no discurso pedagógico. Usados livremente e, em alguns casos, até como sinônimos destes termos eram também as expressões *unidade*, *unidade de trabalho*, *de tema central* ou *centro de interesse*. As expressões problemas e projetos conseguiram se afirmar também nas primeiras décadas do século XX. É interessante, todavia, observar que projetos eram usados na Escola de Dewey antes do século XX e na Escola de

Francis E. Parker por volta de 1901 — muito antes de terem sido sistematizados em método por Kilpatrick em 1918.

Evidentemente, o movimento educacional do ensino através das atividades esteve sempre ligado a escola elementar. A maioria dos esforços para construir um currículo inteiramente ao redor de atividades para crianças foi observada nas primeiras séries da escola fundamental.

Os programas de ensino por atividades eram, em geral, expressões de situações centradas na criança. A maioria das propostas do currículo por atividades concebiam a educação como um processo que transcende os conteúdos, as matérias tradicionais. O objetivo era o desenvolvido da criança através da experiência ativa e visível e as conexões com a realidade social mais próxima.

A questão que passou a preocupar foi, então: O ensino por atividades é um currículo ou um método?

Kilpatrick considerava, do ponto de vista teórico, que o conceito de atividades é metodológico (Tanner e Tanner, 1975). E afirmava "A concepção de atividade por si só não é nem pode ser suficiente para uma teoria completa de currículo". Ele chegou a esta conclusão através da análise das definições de "currículo por atividades" apresentadas por estudiosos da área, na época. Segundo ele, apesar do movimento de "atividades" ter derivado da preocupação com o indivíduo o que, por si só, tem implicações sociais, não estava baseado em princípios da teoria social. Por tal razão, afirmava, não é uma teoria completa.

Na análise histórica do movimento, a crítica mais séria no impacto do conceito de currículo por atividades é que freqüentemente a atividade é vista como um *fim* e não como um meio para o alcance de um resultado em vista.

Outra crítica, particularmente significativa é que, apesar dos objetivos dos programas por atividades serem baseados nos interesses e experiências das crianças, na maioria dos casos, os resultados de aprendizagem eram avaliados em termos de informações, conhecimentos, habilidades associadas aos programas tradicionais da escola. Esta situação é endêmica na área de currículo. E, enquanto existir, tentativas de liberação do tradicional e do convencional serão transformados em fracassos, antes mesmo de terem sido iniciados. Certamente que algumas das características do movimento educacional do ensino por atividades persistiu e ainda estão presentes em outros movimentos educacionais.

O Currículo por Atividades no Brasil (proposto)

No Brasil, a idéia de currículo por atividades foi proposta, na legislação (5692/71) que trata de reforma do ensino de 1º e 2º graus (mais de trinta anos após o "fracasso" do movimento educacional, nos Estados Unidos teriam as críticas ao menos sido levadas em conta na proposta brasileira? Certamente,

sabe-se de muitas experiências anteriores à legislação aqui no Rio Grande do Sul, e em outras Regiões do País).

Ao estabelecerem que os conteúdos deveriam ser apresentados preferencialmente sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas (respectivamente nas primeiras séries do 1º grau, nas últimas séries do mesmo e no 2º grau), as diretrizes pretendiam fazer corresponder às fases do desenvolvimento dos educandos uma forma de organização curricular compatível com o estágio em que se encontram. Previu-se, assim, que as atividades, como forma de organização curricular, responderiam às condições evolutivas das crianças, na fase inicial de escolarização implicando, conseqüentemente, uma mudança de atitude pedagógica diante da tarefa de ensinar. Que tipo de professor atua no currículo por atividades? Que preparação, apoio, incentivo recebe?

Evidentemente, os problemas de evasão e repetência nos primeiros anos de escolarização foram altamente considerados na justificativa de tal proposição. Questões surgem, pois: os índices de evasão e repetência nas 1ªs séries foram alteradas significativamente? O que é feito com o aluno repetente à que tipo de atividades são a ele oferecidas?

O currículo por atividades, quando comparado ao currículo por áreas ou ao currículo por *disciplina*, é entendido como *menos sistemático, menos específico, mais amplo* e especialmente, *mais concreto* que os acima mencionados. Os estudos de Bruner e Piaget têm influenciado diretamente as tentativas de implementação desta proposta curricular.

Como categoria curricular, as atividades constituem uma resposta às necessidades e características psicológicas da infância. Seus procedimentos não se impõem pela natureza do conteúdo, mas provêm dos motivos das crianças e de sua capacidade para investigar, descobrir e compreender o mundo que a rodeia.

As características do currículo por atividades, percebidos como indissociáveis e intercomplementares, face aos fatores de ajustamentos às características de reforma são as seguintes, como representado na figura 1:

- (1) concreção ou contato com o concreto — partindo-se da observação e vivência de situações reais, bem como da manipulação de objetos, certas proposições podem ser exploradas pelo aluno, tendo em vista as condições individuais e a manutenção da espontaneidade que a aprendizagem deve assumir diante dos fatos. E a legislação indica:

“O currículo por atividades caracteriza-se pela ênfase nas experiências em situações concretas”.

“Nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre ex-

periências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática de conhecimentos" (Parecer 853/71 — C.F.E.).

- (2) globalização/interdisciplinariedade — relacionamento e inter-relações dos diferentes conteúdos no plano horizontal.

"Tanto mais imaturos sejam eles, quanto mais em-blocos lhes surge o mundo das coisas, dos fatos e das idéias" (Parecer 853/71-CFE).

- (3) espontaneidade — permitir às crianças escolher o que querem fazer e como, quando e com quem desejam trabalhar — responsabilidade/envolvimento/interesse.

- (4) ação — ativação da criança e recorrência à ludicidade são poderosos recursos para despertar o interesse da criança e conseguir sua efetiva participação.

Com relação a estas duas últimas propriedades, assim é colocado:

"As atividades iniciais de escolarização configuram, em si mesmas, verdadeiras formas de agir, sentir e pensar em face da realidade identificada com os conteúdos. São, em conjunto, um processo quase puro de 'aprender a aprender' que, depois, e cada vez mais, permitirá a aquisição direta e autônoma dos conhecimentos" (parecer 853/71 — CFE).

Admitidas e aceitas tais características como indissociáveis e intercomplementares, como admitir classificações usualmente utilizadas das atividades, o que redundaria numa desagregação das propriedades? (Atividades de Comunicação e Expressão, Atividades de Integração Social, Atividades de Iniciação às Ciências).

Na verdade, não deveria o currículo por atividades estar organizado em torno de grandes problemas ou idéias centrais que tenham correspondência com a realidade concreta do contexto sócio cultural amplo onde o estudante convive, independentemente de classificações?

O Currículo por Atividades (percebido)

Com o propósito de se analisar como o currículo por atividades é percebido, foi realizado um levantamento de idéias acerca do tema, expectativas com relação ao mesmo, problemas detectados e alternativas prováveis de solução para os mesmos. E isto mais de dez anos após a proposição formal da reforma educacional. Para isto, foram analisados depoimentos de professores e especialis-

tas atuando no currículo por atividades, pais de alunos das primeiras séries do 1º grau e de professores do ensino superior trabalhando diretamente e/ou preocupados com a preparação de recursos humanos para atuar no currículo por atividades.

Com relação às idéias que os informantes têm sobre o currículo por atividades, o que pensam sobre o mesmo, as respostas foram agrupadas, para fins de sistematização e análise, em três categorias, como apresentado no quadro 1. Observa-se, nas informações obtidas, uma dificuldade, por parte das pessoas consultadas, em caracterizar, definir o significado do currículo por atividades, refletida no desconhecimento acerca do mesmo.

Ao serem questionados acerca do que consideram que deveria ser o currículo por atividades, as respostas são também apresentadas em categorias no quadro 2. Na verdade, os informantes gostariam que houvesse mais relação entre as atividades curriculares e a experiência de vida do aluno, na comunidade.

Os problemas e/ou dificuldades detectadas no currículo por atividades, segundo a opinião dos informantes, são apresentados no quadro 3. Dois problemas básicos podem ser destacados: o desconhecimento do significado de currículo por atividades e a necessidade de preparação de recursos humanos para atuar no mesmo. Com relação a este aspecto, é pertinente lembrar que, apesar de se reconhecer que mudanças acarretam um progresso, melhoria, também desencadeiam riscos e inseguranças. Sem um processo de motivação, de apoio, quem se dispõe a tentar a implementação da novidade?

Na perspectiva dos problemas indicados, algumas soluções possíveis para os mesmos foram apresentadas, indicadas no quadro 4, e se referem essencialmente à estratégias para a preparação de recursos humanos, para o currículo por atividades, para a obtenção do conhecimento acerca do mesmo, e a necessidade de consideração da realidade histórica, sócio-cultural dos alunos.

Ressaltem-se especialmente algumas iniciativas/promoções, dentre elas: esta Jornada, Curso de Especialização sobre Orientação Educacional no Currículo por Atividades, oferecido pelo Departamento de Estudos Especializados, Curso de Extensão para Professores no Currículo por Atividades, oferecido pelo Departamento de Ensino e Currículo, as novas habilitações do Curso de Pedagogia da UFRGS que iniciam-se em 1983, outros encontros, promoções de outras IES e do sistema estadual e particular de ensino.

IV — CONSIDERAÇÕES PARA REFLEXÃO

O momento educacional brasileiro é de reflexão, proposição de alternativas, mudanças. Encontros, seminários, congressos acontecem sequencialmente com a intenção de pensar e repensar a realidade educacional, não isoladamente,

mas em sua totalidade, complexidade e problematicidade — interações e inter-relação com as realidades social, econômica, política, cultural. Diferentes grupos propõem caminhos diferenciados, cada um numa ou noutra perspectiva ou visão político-educacional — ideológica. Sabe-se, certamente, que as mudanças propostas e implementadas, mesmo que com a intenção de promover melhoria do ensino, derivadas de concepções “idealistas”, sem um conhecimento do que se passa nas escolas e nas salas de aula, sem dúvida, tendem a se transformar em mais um “fracasso” da educação, ou a perpetuar o que já ocorre. A educação e o ensino podem e devem ser revitalizados. Mas não basta, para que isto ocorra, que simplesmente se adicione uma ou mais “inovações” — alienígenas ou não — ao sistema escolar.

Torna-se, portanto, cada vez mais necessária a realização de estudos e debates que possibilitem um conhecimento da realidade da escola brasileira, que venha a fornecer subsídios para a proposta de concepções a serem observadas na “reconstrução” da educação, da escola e do ensino.

Nesta perspectiva, cabe colocar algumas questões básicas:

1. Quais são os objetivos educacionais pretendidos pela escola e, em especial, no currículo por atividades? Como são estabelecidas, com que base?
2. Que experiências/atividades educacionais são oferecidas às crianças a fim de que tais objetivos sejam alcançados?
3. Como são selecionadas e organizadas estas experiências/atividades curriculares/educacionais?
4. Como e por quem é avaliado o alcance ou o valor destas experiências?
5. Que relação existem entre os objetivos educacionais, as atividades propiciadas e a avaliação?

E mais:

1. Qual o grau de realismo do “novo” estilo de escola concebida na lei?
2. Que tipo de professor está atuando no ensino por atividades? Que tipo de preparação e apoio é a eles oferecido?
3. Como atuar frente aos diferentes fatores que interferem no processo de inovação curricular? Estão eles sendo considerados?
4. Como estimular a interação entre grupos e pessoas, além de que vai ocorrer nestes três dias, e troca de experiências bem sucedidas no ensino por atividades?

Muitas inovações educacionais têm sido promovidas e adotadas como se elas, por si mesmas, resultassem em melhoria da qualidade educacional. A avaliação de tais inovações têm sido planejada para “provar” seu sucesso ou fracasso, aos invés de encontrar soluções para os problemas educacionais. Ao negligenciar a aplicação de tais inovações à solução de problemas educacionais

reais, muitas têm se tornado um simples propósito de eficácia gerencial, de sistema, de escola... Como resultado, premissas e promessas de que a adoção de inovações resultaria em melhoria da qualidade educacional não podem ser observadas. *Seria este o caso do currículo por atividades?*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARRETO, E. S. et alii. Bons e maus alunos e suas famílias vistos pelo professor de 1º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (37):84-9, maio 1981.
2. _____. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (30):21-40, set. 1979.
3. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. CO-DEAC. *Ensino superior — sinopse estatística*. Brasília, 1977.
4. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/85*. Brasília, DDD, 1980.
5. CÂMARA, K. M. *Problemas percebidos pelos professores normalistas no desenvolvimento de atividades de ensino: um estudo na cidade de Natal, RN*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, 1979.
6. CHAGAS, V. *Educação brasileira: ensino de 1º e 2º Graus — antes, agora e depois?* São Paulo, Saraiva, 1978.
7. ENCONTRO TÉCNICO SOBRE A PESQUISA EDUCACIONAL NA ÁREA DO ENSINO DE 1º GRAU, 1., 1979. *Documentário*. Brasília, INEP, 1979.
8. FELDENS, M. G. F. Eficácia do ensino evidenciada por comportamentos do professor. *Educação*, Brasília, 6(22):2-11, out./dez. 1976.
9. FELDENS, M. G. F.; OTT, M. B.; MORAES, V. R. P. *Problemas do professor do ensino de 1º Grau: uma investigação exploratória*. Porto Alegre, UFRGS; Brasília, INEP; 1980. 118p.
10. GADOTTI, M. Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 3(8):5-32, mar. 1981.
11. GOODLAD, J. I. et alii. *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York, McGraw-Hill Book, 1980.
12. HANSEN, J. M. School effectiveness — teacher effectiveness. *The High School Journal*, Chapel Hill, 64(5):222-6, Feb. 1981.
13. ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Vozes, 1973.
14. LABARCA, G. El sistema educacional: ideologia e superestructura. In: LABARCA, G. et alii. *La educación burguesa*. Mexico, Nueva Imagen, 1978.
15. MUNRO, R. G. *Inovation: sucess or failure?* London, Hodder and Stoughton, 1977.
16. PIRES, Nise. Evasão e repetência no ensino de 1º Grau; doenças ou sintomas. In: BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. *Projeto Educação*, Brasília, 1979. v.3
17. _____. Pesquisa evasão — repetência. In: ENCONTRO TÉCNICO SOBRE A PESQUISA EDUCACIONAL NA ÁREA DO ENSINO DE 1º GRAU, 1., 1979. *Documentário*, Brasília, 1979. p. 167—75.
18. REIMER, E. *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educacion*. Barcelona, Brasil, 1973.
19. SAVIANI, D. Educação brasileira: problemas. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(1):50-3, set. 1978.
20. TANNER, D. & TANNER, L. *Curriculum development — theory into practice*. New York, MacMillan, 1975.

ABSTRACT

The meaning of the "activity curriculum" is discussed based upon three aspects: the educational context, the activity curriculum e, finally, some considerations for reflection are proposed. Considering the "activity curriculum" itself, the topic is discussed in three moments: a brief history of the activity movement, the meaning of activity as the *formal* curriculum, proposed in the law 5692/71, and the *perceived* curriculum, based on the opinion of a group of teachers and parents.

(Recebido para publicação em 01.02.82)

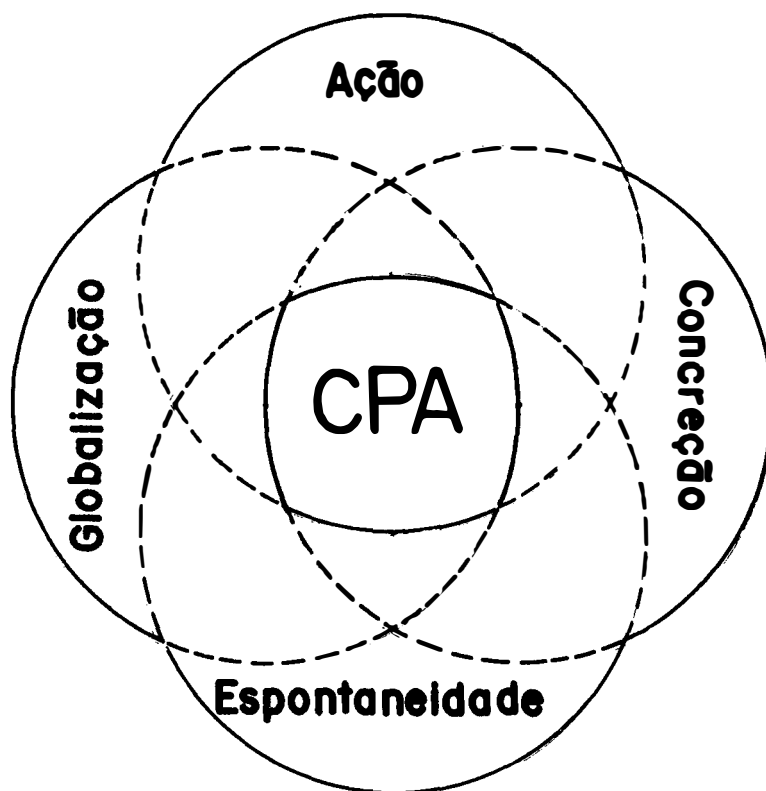


FIGURA 1

CARACTERÍSTICAS DO CURRÍCULO POR ATIVIDADES

QUADRO 1

O que entende por currículo por atividades?

CONTEÚDO	ORGANIZAÇÃO	PROPÓSITOS/ CONSEQUÊNCIAS
— Integração de conteúdos	— Reflete organização da escola: um professor responsável por <i>transmitir</i> conhecimentos de todas as áreas	— Experiências concretas
— Conteúdo globalizado	— Atividades pelos quais a escola é responsável	— Espontaneidade
— Focos que direcionam atividades integradas	— Organização de exp. significativas visando objetivos/finalidades	— Afetividade
— Núcleo global de unidades	— Ambiente propício para desenvolvimento da criança	— Capacidades/habilidades evolutivas
— Atividades inicial baseada nas necessidades, interesses comuns, situações concretas.		— Realidade sociológica
		— Ensino globalizante/princípios explicativos, unificadores da realidade

QUADRO 2

O que deveria ser o currículo por atividades?

CONTEÚDO	ORGANIZAÇÃO	PROPÓSITOS/ CONSEQUÊNCIAS
— Matérias trabalhadas como todo — Seleção de espaços de problemas	— Flexível — Partir da realidade social e psicológica da criança — Centrado no aluno/etapas do desenvolvimento — Problemas centrais/correspondência com realidade concreta	— Criatividade do aluno — Ação da criança sobre o meio — Experiências de vida — Iniciar criança nos aspectos fundamentais da cultura e história — necessidades, interesses, habilidades, possibilidades da criança — Educador e educando aprendendo com alegria, prazer, interação (entre pessoas e entre essas e o meio)

QUADRO 3

Que problemas detecta no currículo por atividades?

SIGNIFICADO	RECURSOS	ORGANIZAÇÃO
— O que significa?	— Qualificação do professor	— Conteúdos estanques
— Desconhecimento das características dos alunos	— Motivação do professor	— Antiga lista de conteúdos "disfarçada"
— Desconsideração dos princípios	— Conscientização e responsabilidade profissional	— Incoerência entre objetivos e procedimentos
— Desconhecimento dos objetivos educacionais	— Postura de agente de mudança social	— Incoerência entre objetivos e realidade
	— Desvalorização do professor	— Avaliação
	— Falta de preparo de recursos humanos (especialistas)	— Desconhecimento da realidade sócio-educacional
	— Ausência e má utilização de recursos materiais	— Desconsideração dos interesses do povo
	— Desvalorização do ambiente cultural da criança	— Conceito de "disciplina" / controle pouca motivação dos alunos
	— Métodos, técnicas, recursos didáticos	— Visão unilateral da realidade percebida pelos adultos
	— Turmas numerosas	
	— Desinteresse dos pais	
	— Incoerência entre cursos de formação e realidade da sala de aula	

QUADRO 4

Possíveis soluções para problemas identificados

SIGNIFICADO	RECURSOS	ORGANIZAÇÃO
— Conhecimento/cons- cientização do que é — Grupos de estudo, debates, seminários	Humanos: preparo do professor — Despertar para pos- tura mais crítica — Práxis da educação — Conscientização da responsabilidade frente tipo de aluno — Constante apoio pedagógico — Treinamento em ser- viço — Vivência real em sala de 1ª séries e modelo teórico prático remuneração mais adequada — Preparação de di- retores, supervisores, especialistas Materiais: reestruturação da distribuição de verbas/mais verbas para educação — Merenda escolar — Confeção e utili- zação de materiais instrucionais — Valorização dos recursos da comu- nidade	— Atividades inte- gradadas/correspon- dência às etapas do desenvolvimento bio- psico-social — Planejamento par- ticipativo para adequação/alter- nativas de tarefas — mais autonomia das escolas para ade- quação às realidades percebidas — Reformulação no sis- tema de avaliação — Avaliação constante do aluno — Reformulação do curso de magistério — Integração univer- sidade-escola- comunidade — Integração escola- família — Mudança na es- trutura de poder da sociedade (classes oprimidas com con- trole do processo político)

O SIGNIFICADO DE CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Técnicos da UPO/SUT/SE/RS

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO POR ATIVIDADES

A formulação de um currículo consiste, primeiramente, em estabelecer intenções ou propósitos e modos de operar que expressem o sentido que se pretende imprimir à atividade educativa.

Essas intenções ou propósitos poderão constituir um verdadeiro referencial para a organização do currículo e para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Para isso, deverão apresentar-se estruturados, segundo um ponto de vista que satisfaça, principalmente as seguintes condições:

- considerar as disposições legais que regem o nível de ensino a que se destina;
- apoiar-se na compreensão dos interesses e das necessidades do alunado e nas exigências do contexto sócio-econômico-cultural, onde a escola está inserida;
- apresentar vinculações com as linhas de orientação e com os estudos das ciências educacionais;
- circunscrever, viabilizar e sustentar as decisões pedagógicas referentes às situações de aprendizagem e seus conteúdos, aos procedimentos de ensino e de avaliação.

Com o objetivo de estabelecer um *Referencial para o currículo das séries iniciais do ensino de 1º grau — Currículo por Atividades*, procurou-se delinear focos que dessem origem a propósitos consistentes.

Foram expositores deste trabalho na II Jornada Educacional, os técnicos Carmen Lucia Denti, Beatriz Maria Didonet Nery, Itália Zaccaro Faraco e Maria Izabel Cattani.

O texto foi extraído e adaptado para fins de publicação da Seção III e IV da obra: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Supervisão Técnica. Unidade de Pesquisa, Supervisão e Orientação Educacional. *Diretrizes curriculares ensino de 1º Grau: educação geral*; currículo por atividades. Porto Alegre, s. d.

Concebeu-se que certos FOCOS poderiam ser trabalhados em seus PROPÓSITOS ou OBJETIVOS^a, através de UNIDADES VITAIS E FORMATIVAS que atendam aos interesses, necessidades e possibilidades reais dos alunos. Nesse sentido não se pode perder de vista que esses alunos, com sua estrutura mental e emocional próprias, sofrem a ação das pressões e expectativas da sociedade em que vivem.

Essas unidades de ensino-aprendizagem, convenientemente selecionadas, a partir do diagnóstico de necessidades, interesses, disponibilidades e limitações dos alunos, no contexto sócio-econômico-cultural, em sua execução, proporcionariam, a eles, o desenvolvimento das capacidades^b de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encarados, por lei, como OBJETIVO GERAL DO PROCESSO EDUCATIVO (Ver Quadro I).

A presente proposta de Diretrizes para desenvolvimento do currículo por Atividades foi elaborada, de acordo com a concepção de currículo expressa no Sistema de Ensino Brasileiro e acolhida pelo Estado do Rio Grande do Sul.

“*Atividade*, como categoria curricular, é uma forma de organização que utiliza as necessidades, os problemas e interesses dos alunos como base para seleção, orientação e avaliação das experiências de aprendizagem — necessidades, interesses e problemas esses que deverão ter origem nas áreas de vida pessoal, nas relações imediatas pessoais-sociais, nas relações sociais-cívicas e nas relações econômicas que são as fontes para a sua seleção; convergindo, desse modo, para os três aspectos^c e de desenvolvimento do aluno, definidos no artigo 1º da Lei nº 5.692/71” (Parecer nº 4833/75-CFE).

^a*Propósitos* — expressa uma finalidade de ampla abrangência; objetivo geral; intenção.

Objetivo — limita a abrangência do Propósito, indicando aspectos a serem considerados.

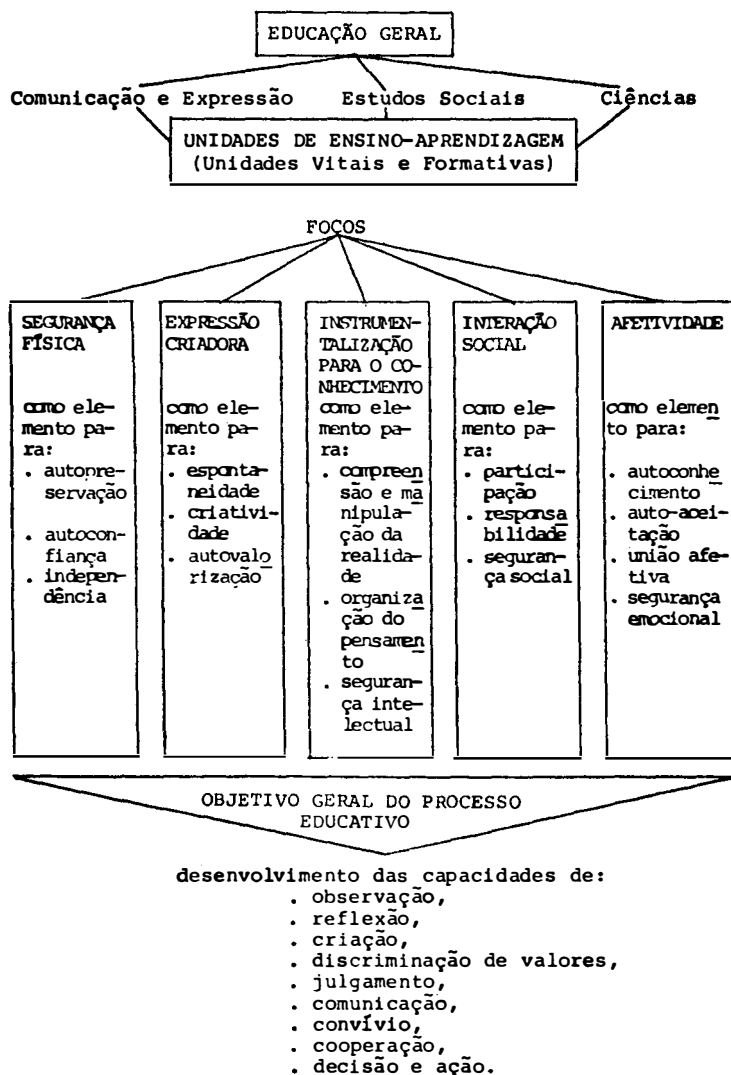
^b*Capacidade* que, no início do seu processo de desenvolvimento, se expressa em aptidão e que, no final do processo de aprendizagem ou treinamento, se expressa em habilidade (Laeng, 1971, p. 87). Neste documento, emprega-se capacidade com o sentido de *aptidão*, quando se quer indicar pendor inato, e com o sentido de *habilidade*, quando se quer indicar possibilidade de executar algo que foi aprendido e treinado. É ainda usado o termo capacidade para expressar *condição para desenvolver uma atividade* (idem), por ser este o uso mais difundido no texto da Lei 5.692/71, o que facilita um consenso de posicionamento, na diversidade que há entre os próprios especialistas.

^cArt. 1º — O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de *auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania*. O grifo é nosso.

27

- QUADRO II -

REFERENCIAL PARA O CURRÍCULO POR ATIVIDADES



A Resolução nº 8/71, anexa ao Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação, reitera a colocação acima, ao dispor que:

“nas atividades a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, à sistematização de conhecimentos” (artigo 4º § 1º)”. (“Parecer nº 853/71 e os Elementos Estruturais do Currículo”, em Parecer nº 4833/75, do CFE).

A proposta de Diretrizes Curriculares que está sendo aqui apresentada, é centrada no aluno, em sua vida real, e abrange as matérias de Educação Geral — Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências — configuradas em Focos, abaixo discriminados, e propostos no “Referencial para o Currículo por Atividades” (Quadro II), a serem operacionalizados em unidades de ensino-aprendizagem:

- a *Segurança Física*, uma necessidade de vida,
- a *Expressão Criadora*, uma manifestação global,
- a criança em sua *Instrumentalização para o Conhecimento*,
- a criança em *Interação Social*.
- a *Afetividade* na vida da criança.

Tal concepção está representada nos Quadros I e II.

A adoção de Focos se deve à preocupação de não enfatizar no ensino por atividades, o conceito de matérias. É intenção, nesta concepção de Currículo por Atividades, desprender-se da submissão a programas de ensino estabelecidos. Essa preocupação fica evidente desde a seleção dos Focos até a proposição de concretizá-los por meio de unidades de ensino-aprendizagem consideradas como formativas ou vitais.

As unidades de ensino-aprendizagem assumem o caráter de unidades “vitais”, porque exploram fatos ou acontecimentos da própria vida, que se expressam através da maneira ou dos processos de ver, de pensar e de sentir da própria criança. O professor trabalha com as situações de experiências apresentadas pela criança, de maneira que ela as reelabore com seus próprios processos mentais, internalizando-as e estabelecendo em si mesma novas relações de vida ou relações vitais. Esses processos realizados pela criança produzem mudanças de comportamento, constituindo-se, por isso, em processos profundos. Por essa razão, as unidades vitais são também formativas.

O caráter formativo dessas unidades está garantido, porque a partir delas se poderão formar novas relações vitais. Portanto, o fato de ser “vital” significa que todas as unidades de ensino-aprendizagem são igualmente importantes, significa a própria vida em contexto sócio-econômico-cultural.

A denominação dos Focos já expressa a orientação de ensino globalizado, cuja principal característica aqui, é utilizar-se de situações semelhantes à própria

vida, de onde são inferidos os conhecimentos diferenciados em matérias de ensino, propostas pela Lei 5692/71.

Na ação do professor do Currículo por Atividades, o ensino globalizado pressupõe unidades de ensino-aprendizagem vitais e totais para toda a modalidade de atividades que ele vier a desenvolver com os alunos, em comunidade de ensino e de educação.^d

Essas situações, relacionando teoria e prática, dizem respeito a um ou mais dos cinco Focos propostos: Segurança Física, Expressão Criadora, Instrumentalização para o Conhecimento, Interação Social e Afetividade. Esses Focos apresentam-se necessariamente inter-relacionados, uma vez que cada um deles contém Propósitos ou Objetivos que podem concorrer para o desenvolvimento dos Objetivos dos demais Focos, para atingi-los sem perda de sua especificidade.

Os cinco *Focos* listados, como já foi dito, desdobram-se em *Propósitos* que, por sua vez, são detalhados em *Objetivos*, para os quais são sugeridas *tarefas específicas*. O que se quer é que a formação do aluno aconteça em profundidade e que a culminância dessa formação se expresse no desenvolvimento das habilidades de ouvir, estabelecer relações, falar, ler, escrever, participar, observar, calcular, experimentar, descobrir, colaborar, criar, discriminar sensações, avaliar, realizar operações matemáticas, ou não, concluir, autoco-nhecer-se, a partir do nível das capacidades que a criança possa expressar (Ver Quadros I e II).

Levando em conta que: “todo o processo natural bem realizado global” (Stöcker, 1964, p. 207), estas Diretrizes de Currículo por Atividades não se propõem a reagir contra as matérias de ensino que constam na legislação do Sistema de Ensino Brasileiro, mas se fundamentam na concepção de que:

“(...) o espírito humano está constituído de tal maneira que o processo cognitivo se inicia com a percepção de totalidades difusas, não articuladas, que logo se articulam paulatinamente para chegar finalmente à totalidade bem estruturada e articulada” (Stöcker, 1964, p. 207).

Assim considerando, optou-se nestas Diretrizes por uma dimensão de ensino-aprendizagem que expresse as situações reais vividas, configuradas nos Focos anteriormente discriminados.

“A criança nada sabe de disciplinas, nem de diferentes ramos do saber. O mundo é para ela um grande todo e trata de orientar-se precisamente na totalidade do mundo, e não lhe importa se o que chamou seu interesse pertence às ciências naturais ou qualquer outra ciência” (B. Otto, apud Stöcker, p. 205).

^dComunidade — Situação sócio-escolar, onde professores e alunos trabalham juntos para o alcance de propósitos e objetivos comuns.

Esse é o modo de a criança ver o mundo — por percepções globais, totais. Isto é o que fundamenta a proposta de ensino globalizado, nestas Diretrizes de Currículo por Atividades, que faz das situações reais de vida do aluno o centro de suas formulações, expressas como unidades vitais.

O conhecimento é inerente à unidade vital, mas não é suficiente para caracterizá-la. Antes de ser um fim em si mesmo, o conhecimento é um instrumento que pode, ou não ser inferido pelo aluno.

O desenvolvimento integral do aluno será alcançado, na medida em que for atingido o que se propõe nos *Objetivos* e *Propósitos*, em que se expressa cada um dos cinco grandes Focos. Isto quer dizer que uma unidade vital, em *situação de experiência*, deverá visar a um ou a vários objetivos. Da mesma forma, qualquer dos Objetivos propostos poderá ser atingido, após a vivência de uma ou de várias unidades vitais e formativas.

Assim, a medida que o aluno for atingindo o que se propõe nos diferentes Objetivos e Propósitos, estará progredindo, estará se desenvolvendo. Efeitos formativos profundos serão conseguidos por situações de experiências da vida real, sem necessidade de particularizá-las, uma vez que, de cada uma delas, resultarão noções científicas ou outros efeitos como expressões de relações vitais ou de estruturas relativas do pensar, sentir e querer da criança. Em outras palavras, a matéria ou objeto do conhecimento já está contida nas experiências mais simples da vida do homem. O que faz o professor, no ensino globalizado dinâmico, é, através de procedimentos didáticos, fazer emergir a matéria como fato ou fenômeno universal.

Em uma unidade vital o ensino globalizado requer cautela e equilíbrio, para ser levado a efeito. Exige também responsabilidade na tarefa de executar o seu enfoque dinâmico, desencadeador das peculiaridades da outra categoria de currículo — a do Currículo por Área de Estudo.

Então, o conhecimento surgirá da experiência inteira do aluno, pois, no momento em que estiver vivendo as situações trazidas por ele mesmo e organizadas pelo professor e unidades didáticas, vitais e formativas, estará realizando aprendizagens de noções elementares, necessárias à compreensão das matérias previstas no Sistema de Ensino de 1º Grau. Essas aprendizagens se darão, especifique-se ou não, para a criança, o nome de cada matéria. A preocupação com a organização lógica da matéria, contida nas circunstâncias da vida, cabe ao professor.

Do mesmo modo, cabe ao professor conscientizar-se de que há integração nesta proposta de Currículo por Atividades, por ser ele desenvolvido em situações de vida globais, compatíveis com a capacidade de pensar, de agir e de sentir do aluno de 7 a 9 anos, idade considerada regular para o Currículo por Atividades.

Pode-se observar que a explicitação dos Objetivos se faz através de perguntas facilitadoras (exemplos: Em que consiste este Objetivo? O que fazer? Que

situações de experiência facilitariam o alcance do que se propõe nesse Objetivo?), para o desenvolvimento dos Propósitos de cada um dos Focos. Isto possibilitará ao professor uma melhor compreensão do que ele precisa fazer com os alunos, para explorar ou criar situações de experiência que se constituam em estímulos e pré-requisitos para o desenvolvimento do Currículo por Atividades e, mais tarde, do Currículo por Áreas de Estudo.

De acordo com a concepção de ensino dinâmico, globalizado, expresso neste documento, e, de acordo com a concepção de que numa avaliação só se pode medir o que estiver sendo desenvolvido e o modo *como* estiver sendo desenvolvido, a avaliação na unidade vital deve ser organizada de maneira a se constituir em parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

Dizer que a avaliação faz parte do processo ensino-aprendizagem significa que, no desenvolvimento de uma unidade vital, devem ser previstas tarefas de avaliação com as mesmas características das tarefas com que se está processando o ensino-aprendizagem. Essas tarefas de avaliação têm a finalidade de indicar, ao aluno, a seus familiares e ao professor, os progressos que estiverem sendo alcançados, em todos os momentos e áreas trabalhadas para atingir os Propósitos ou Objetivos em desenvolvimento, durante o processo de ensino-aprendizagem.

No caso da utilização de instrumentos de avaliação para o aluno, deve-se ter o cuidado de empregar, de cada vez, um único instrumento que inclua itens referentes a cada um dos aspectos que estiverem sendo trabalhados.

O aluno, instrumentalizado pela leitura e pela escrita pelo cálculo, pela participação inter e intra-pessoal e pelo conhecimento dos fenômenos naturais e sociais, deverá progredir sem preocupação com os conteúdos, enquanto especificidades de uma determinada matéria, *mas como noções* que o tornarão capaz de acompanhar o desenvolvimento das matérias que integram o Currículo por Áreas de Estudo.

Resumindo, o ensino por unidades vitais e formativas se constitui de:

- a) realidades animadas por fenômenos vitais, concretos e totais, a partir de vida do aluno;
- b) tarefas, interrogações e problemas vinculados intimamente com a vida, sem ignorar tópicos de matérias, que podem ser retirados das sugestões apresentadas nos diferentes Focos;
- c) estudos especializados, enfocados de maneira apropriada, de acordo com as capacidades operativas da criança;
- d) relações originárias, estabelecidas entre a criança e o objeto, situações reais de vida, fenômenos naturais ou sociais na busca de noções elementares, ou seja, de noções que estejam de acordo com o pensamento do aluno, porém, dadas dentro de certa amplitude (segundo a idade deste aluno);

e) conceituações elementares contidas em relações vitais.

Em consequência, o ensino por unidades vitais resulta:

- em efeitos formativos mais profundos;
- em identificações com situações da vida real;
- em desenvolvimento mental e emocional do aluno, que o auxilie a viver e conviver melhor com as pessoas do âmbito escolar, familiar e comunitário.

Tudo isto requer muita reflexão e meios práticos de ensino globalizado, dinâmico. Esse ensino exige:

- uma atenção especial às capacidades de operar da criança (bens formativos),
- um professor e uma escola que se disponham a reagir contra um ensino estático, para passar a atender o aluno como um ser humano ativo e inteligente que aspira um lugar de valor na sociedade.

METODOLOGIA PARA O CURRÍCULO POR ATIVIDADES

1. *Indicadores básicos*

De acordo com a proposta de Currículo por Atividades expressa neste documento, o processo ensino-aprendizagem deverá realizar-se mediante unidades vitais e formativas.

Essas unidades vitais e formativas, para um ensino efetivo, têm por base princípios orientadores como os de:

- intuição, objetivação e visualização;
- atividade;
- realismo (proximidade à vida);
- consolidação de resultados;
- adequação ao nível;

e, como consequência metodológica, o ensino deve processar-se como um:

- ensino que torne as idéias vivenciáveis ou experienciáveis; que as torne acessíveis aos sentidos;
- ensino que leve em conta a atividade do aluno;
- ensino realista, de acordo com a própria vida;
- ensino produtivo, ao nível da vivência e do rendimento;
- ensino adequado ao nível do aluno enquanto ser moral, espiritual, intelectual, físico e emocional (Stöcker, 1964, p. 38).

2. *Condições para o desenvolvimento de capacidades*

As unidades vitais e formativas, em seu conjunto, voltam-se para o desenvolvimento das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de

valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas por Lei como objetivo geral do processo educativo (Ver Quadro I e II).

Essas capacidades se concretizarão em habilidades, hábitos e atitudes, expressos em comportamentos. É preciso considerar que uma capacidade tem sua expressão inicial na aptidão dos alunos e tem sua expressão final nas habilidades, hábitos e atitudes.

Para que seja possível o desenvolvimento da capacidade de observação, é necessário que o aluno tenha oportunidades variadas de realizar observações.

Da mesma forma, para que o aluno possa desenvolver a capacidade de comunicar-se, deve vivenciar, com frequência, situações em que possa ouvir, falar, descrever, comparar, ler, escrever, experimentar, calcular.

O desenvolvimento da capacidade de conviver, valorizando a colaboração dos colegas, assumindo responsabilidades, reconhecendo direitos e deveres, é alcançado através de inúmeras e freqüentes situações de trabalho com os outros; em particular, utilizando técnicas de pequeno e de grande grupo.

Para desenvolver a capacidade de discriminar valores, é importante que sejam dadas, ao aluno, oportunidades, para operar com situações que envolvam valores e escolhas.

Quanto ao desenvolvimento da capacidade de efetuar julgamentos, é necessário que o aluno vivencie situações em que possa examinar seus atos e os atos dos outros; selecionar as maneiras mais adequadas de se comportar, frente a determinadas situações; examinar os fatos ou acontecimentos relacionados à situação que está sendo julgada.

Para que se desenvolva a capacidade de decidir e agir, é preciso que sejam proporcionadas, ao aluno, situações de experiências em que ele venha a delinear, selecionar formas de ação e decidir sobre elas, de maneira que possam ser respeitadas pelos seus companheiros.

3. Procedimentos para a organização da unidade vital e formativa

A idéia nuclear dessa organização, levando em conta amplitude e a extensão dos princípios e conseqüências didáticas apontadas anteriormente, é determinada por uma concepção pedagógica comprometida, de um lado, por uma interpretação humanística e, de outro lado, por uma concepção de necessidades para a formação cultural.

Então, o professor, para o trabalho cotidiano na organização de uma unidade vital, deverá ter presente que essa unidade deve:

- surgir de necessidades, interesses e disponibilidades reais dos alunos e de influência do ambiente que os cerca;
- ter origem em um tema, idéia, situação-problema, ações, fatos ou acontecimentos significativos para os alunos;
- ser pertinente a um ou mais Focos, discriminados para o "Currículo

para as Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau'', neste documento;

- acontecer por meio de experiências tão significativas que despertem, nos alunos, o grau de motivação e as ações necessárias ao desenvolvimento de aprendizagens efetivas;
- apresentar, em seu desenvolvimento, uma ordenação psicológica (ou seja, segundo os interesses e possibilidades da criança), tendendo a uma ordenação lógica (ou seja, segundo uma seqüência de ações com significação para o aluno), bem como a uma integração entre as situações de experiência que a compõem;
- ser direcionada para o alcance do que se propõe nos Objetivos e nos Propósitos que integram os Focos dessas Diretrizes, fazendo fluir, na medida em que se for tornando possível, os conteúdos das matérias previstas por Lei, desde que haja contribuição para a formação mental e emocional do aluno;
- abrir caminho para a descoberta de outras necessidades, interesses e disponibilidades, a serem atendidas por meio de novas unidades.

Desta forma, o Currículo por Atividades será operacionalizado por unidades vitais e formativas. E por conseguinte, a metodologia dessa categoria de Currículo se concretizará por uma autêntica e natural convivência de aluno/professor, tornando-os capazes de promover o desenvolvimento de um e outro, bem como o de promover o desenvolvimento da comunidade escolar e social.

Para a montagem de uma unidade vital e formativa, devem ser utilizadas informações já existentes a respeito da comunidade, da escola, do alunado e, de modo especial, dos alunos da classe, em termos de expectativas, necessidades, interesses e disponibilidades, o que encaminhará o processo ensino-aprendizagem em direção a uma avaliação que tenha a função de diagnóstico.

De posse desse material, o professor selecionará, com os alunos, temas, idéias, situações-problemas, ações significativas; poderá também aproveitar fatos, acontecimentos e indagações importantes para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem global.

Dessa metodologia global se originarão uma ou mais unidades vitais e formativas, cuja execução poderá ocorrer de forma sucessiva ou concatenada; ou poderão funcionar como subunidade de uma unidade maior.

A determinação dos objetivos para essas unidades vitais e formativas decorrerá, em parte, do grau de realidade contida nas mesmas, devendo o professor recorrer, sempre que necessário, ao Quadro I, com o intuito de localizar os objetivos, segundo os Propósitos e respectivos Focos.

A organização de situações de experiência deverá estar de acordo com os objetivos já determinados, tendo como princípios orientadores e básicos: intuição, objetivação e visualização; atividade; realismo; consolidação de resul-

tados e adequação ao nível dos alunos. Esses princípios embasam os Focos propostos e deverão possibilitar um ciclo significativo de experiências adequadas às necessidades e interesses dos alunos.

Na organização das unidades vitais e formativas, é importante que alunos e professores escolham aquelas situações de experiência que melhor se prestem para o início, o desenvolvimento e a culminância dessas unidades.

A realização dessas unidades constantemente sugere ao professor e aos alunos a busca de novos recursos e novos meios a serem utilizados, durante o trabalho na sala de aula. Esses recursos e meios devem ser selecionados, a partir da realidade onde a escola está inserida, tais como: o quadro-verde, cadernos, livros, lápis pretos e coloridos, areia, argila, caixas pequenas, tampinhas, enfim, todo material que possa ser manuseado criativamente pela criança, incluindo-se até a tecnologia mais sofisticada, como: o vídeo, o áudio, etc., se a escola ou comunidade dispuserem dela.

Na estruturação da unidade vital e formativa, é necessário prever e organizar a avaliação da mesma "como um todo" e, especialmente, a avaliação do desempenho dos alunos, determinando os procedimentos, recursos e critérios a serem utilizados para esse fim.

4. *A avaliação em execução* (processo)

a) Da unidade vital e formativa

Antes do desenvolvimento da unidade vital e formativa, é indispensável examiná-la, com a finalidade de verificar se a mesma atende aos indicadores básicos, formando um todo significativo.

Durante o seu desenvolvimento, o professor deverá estar atento, verificando se os objetivos da unidade continuam sendo perseguidos e se os alunos mantêm interesse permanente durante a execução da unidade. Caso isso não ocorra o professor necessitará procurar a causa e fazer reajustes imediatos, para garantir um ensino com sucesso.

Após o término da unidade, o professor e os alunos questionarão os pontos positivos e os negativos, verificando o atingimento ou não dos objetivos propostos e quais dentre eles ainda necessitam ser trabalhados na unidade seguinte, a ser planejada, dando assim continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

b) Do desempenho do aluno e do professor

Correm ao mesmo tempo no processo de educação a ação de ensinar, a ação de aprender e a ação de avaliar. Não há momentos distintos, pois, como em qualquer situação de vida, pressupõem atos de avançar e de recuar, segundo as condições que professor e alunos tiverem para se pôr em harmonia com os

objetivos das unidades vitais em desenvolvimento.

A avaliação deve ser um processo essencialmente educativo e não um processo coercitivo, com a obrigação de fixar uma limitação; deve ser um processo que sugere, ao professor e ao aluno, que reflitam sobre as condições, necessidades, possibilidades e limitações para a reformulação e a reorganização imediata do processo ensino-aprendizagem, com vistas à recuperação preventiva (cf. RGS.SE.SUT.UPO, 1980, p. 75).

Nesta concepção, incluindo tanto aquele que aprende como aquele que ensina, a avaliação propõe-se a aperfeiçoar o desempenho do aluno e do professor. No caso de essa função da avaliação não ser alcançada pelo reforço do processo, através da recuperação preventiva do aluno, cabe ao professor atendê-lo e orientá-lo numa recuperação terapêutica. Assim, trabalhando com o aluno nos objetivos não atingidos, podem ser evitadas a reprovação e a repetência, figuras que em nosso sistema são antieconômicas e desestimulantes para o aluno e para a escola e "aniquilantes" para os pais e familiares.

Essas conseqüências são antivalorativas da pessoa humana, obstruindo o cultivo de valores de auto-apreço, de auto-imagem positiva e, enfim, de auto-realização.

A bagagem acumulada de contactar com o mundo para assimilar experiências e para recordar conteúdos de consciência e de conhecimentos, bem como de desenvolver as capacidades várias existentes em cada aluno, sugere que a avaliação se movimente como um meio de diagnosticar e de realimentar o processo (RGS.SE.SUT.UPO, 1980, p. 77) e de avaliar, ao final de uma tarefa, de uma unidade vital ou de um curso, de acordo com os critérios pré-estabelecidos pelo professor e aluno, ao longo de um dia letivo, de um período letivo (bimestre, semestre) ou de um ano letivo.

O não-uso, na escola, de variado material estimulador e o não-uso, pelo professor, de recursos de ensino, específicos para o atendimento às diferenças individuais, são problemas que afetam desfavoravelmente todo o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade do trabalho recuperativo. Este, entendido como uma postura pedagógica, propõe-se a preservar o aluno de fracassos evitáveis e oferecer-lhe condições para que se recupere. Assim, ele será atendido como pessoa em suas dificuldades de aprendizagem, e será ajudado a superá-las.

É necessário que o professor se instrumentalize ricamente para identificar, com certo grau de certeza, os alunos que necessitam de recuperação, diagnosticando dificuldades de aprendizagem e identificando sua natureza, tentando erradicá-las durante o processo de ensino-aprendizagem, no decorrer do ano letivo ou no período posterior a este, convencionado para recuperação terapêutica.

O teste de verificação (prova), ainda utilizado preferencialmente por expressivo número de professores, não constitui, em si mesmo, um recurso nem

bom nem mau de avaliação. O importante é que ele seja abrangente, incluindo uma amostra representativa de itens relacionados aos objetivos efetivamente propostos e trabalhados nas unidades vitais e formativas. Por outro lado, é importante que este teste de verificação seja um entre muitos instrumentos e oportunidades de avaliação dos desempenhos do aluno, como pessoa em crescimento e desenvolvimento, não só em relação a tarefas escolares, mas pelo que elas representam para a vida.

Sendo o aluno o sujeito da própria educação, adquire especial significado o auto-avaliar-se, pois lhe fornece pontos de referência em relação a seus progressos, permitindo-lhe constatar seus sucessos e encarar suas dificuldades com realismo (proximidade à vida).

Esse processo de auto-avaliação do aluno exige a auto-avaliação do professor, para que possa examinar seus desempenhos e obter condições de decidir se deve continuar ou reformular seu plano de ação e seus procedimentos didáticos.

A estruturação didática proposta neste documento, presume-se, conduz o professor a ensinar bem, pelo menos o bom e fecundo ensino, acima do uso de instrumental puro. Em outras palavras: o uso do instrumento pelo instrumento é infrutífero, pelo simples fato de que a educação não se processa em sujeitos passivos, em material inerte, mas pela formação de seres humanos, cujo processo de maturação psicológico, social, moral e espiritual tende a utilizar suas energias vitais e individuais.

Esta concepção metodológica, compatível com a concepção de Currículo por Atividades, não pode e não deve prescindir de um posicionamento científico do professor.

Uma das maneiras de o professor assumir um posicionamento científico em relação aos problemas educacionais, é a que se realiza através da utilização da observação; registrando fatos, acontecimentos, episódios que se referem ao aluno e a todas as circunstâncias que envolvem a ação educativa.

A observação, para estar de acordo com o fim proposto, deve responder a alguns itens que tiverem sido previamente estabelecidos, como elementos auxiliares para compor um conceito, uma nota ou uma menção, de acordo com o que é prescrito no Regimento da escola.

A expressão dos resultados dos desempenhos dos alunos nas diferentes situações de experiências desenvolvidas, exige uma ação conjunta dos professores das séries iniciais, de maneira que, por inferência, possam atribuir conceitos, notas ou menções, ao aluno por matérias (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências) que aparecem aqui dentro dos Focos, os quais contêm a especificidade de cada uma das matérias propostas na Lei 5692/71.

A natural conciliação que pode e deve existir entre a expressão de resultados do aproveitamento do aluno, em conceitos, notas ou menções — emergentes de um parecer descritivo se coadunam com o desejo de preservação da

imagem humana que o Sistema de Ensino Brasileiro reserva ao aluno e que valoriza a ação do magistério, enquanto profissão voltada para a educação e não somente para a instrução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LAENG, Mauro. *Dicionário de pedagogia*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1971.
2. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Supervisão Técnica. Unidade de Pesquisa, Supervisão e Orientação Educacionais. *Ensino de 1º grau no Rio Grande do Sul; área de ciências, ciências físicas e biológicas, matemáticas*. Porto Alegre, 1980. (Diretrizes curriculares).
3. STÖCKER, Karl. *Princípios de didática moderna*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.

(Recebido para publicação em 22.11.82)

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO POR ATIVIDADES

Margot Bertoluci Ott

Faculdade de Educação da UFRGS

Qualquer consideração que se queira fazer sobre o ensino por atividade, deve ser precedido por duas considerações:

- a primeira é sobre o significado da escola
- a segunda é sobre a tarefa ou papel do ensino por atividade no currículo

A escola tem no momento atual uma real importância para conscientizar os alunos a respeito dos problemas da época em que vivemos e a obrigação de ensinar os conhecimentos disponíveis para resolver tais problemas, sejam os conhecimentos já existentes ou sejam os conhecimentos metodológicos úteis para alcançar novos conhecimentos.

Note-se que de modo geral, a escola vem se furtando dessa obrigação, baseada numa falsa idéia de que se pode desenvolver criticidade e criatividade independente de uma revisão do saber já acumulado.

O conhecimento é tão importante quanto o desenvolvimento das capacidades mentais. Aliás ele é o objetivo e a razão da importância das capacidades mentais — isto é, o que importa é revisar, analisar, reconstruir e conquistar novos conhecimentos, não por eles mesmos, mas para solucionar e compreender os problemas concretos em que estamos inseridos.

Em diferentes épocas o conhecimento foi considerado pela escola com objetivos diversos.

Houve períodos que era visto como forma de facilitar a integração numa sociedade supostamente harmônica — como uma maneira para estruturar um modelo de pensamento e ação.

Houve outras épocas em que foi visto como busca de significado da existência e nessa perspectiva sempre reconstruído e analisado. Isso coincidiu com o período de liberalismo nacionalista em que se apregoava que a educação deveria reproduzir uma sociedade em miniatura, pois assim as crianças aprenderiam a desenvolver na escola as atitudes democráticas necessárias a vida em sociedade. Certamente já nessa época, os pensadores percebiam as ameaças e perigos de

uma sociedade em desenvolvimento. Reconheciam que uns poderiam usar o conhecimento e a experiência como forma de domínio sobre os demais.

Assim e por isso Dewey propunha a organização das escolas dentro de um espírito democrático, de análise e experimentação com vistas a continuada reestruturação da sociedade.

O que importava é que os alunos tivessem a experiência, isto é agissem sobre as coisas, descobrindo-lhes novas utilidades e significações, não como um fim em si mesma, mas para dar direção às decisões futuras.

Certamente é na perspectiva de um ensino dessa natureza que muitas escolas reproduzem no seu interior a realidade da sociedade, como tentando preparar o aluno para viver nessa sociedade.

Hoje, a escola tem contudo de assumir outras responsabilidades, algumas propostas por Dewey, apenas propostas, porque em sua profundidade nunca foram realmente implementadas, como a tarefa de ser crítica da própria sociedade.

O que se espera que a escola faça é escolher como objeto de seu ensino, as questões pungentes e urgentes de nossa época para as quais a criança tem grande sensibilidade, pois o caráter de interesse do estudante depende da natureza do objeto que estuda. Se o objeto for baixo ou indigno ou puramente egoísta, assim será o interesse da criança e se nobre, alto, generoso, social, alto, nobre, generoso e social será o seu interesse.

Por isso toda a experiência da criança com a coexistência é fundamental, porque a coloca a criança junto aos problemas da realidade que requer soluções sociais.

Essas experiências concretas sempre interessantes tem a riqueza de apresentar ao aluno a realidade como ela é, e é no contato com a realidade que se começa a exercer a inteligência. Contudo, isto não basta, não cabe mais a escola, o simples papel de reprodutora da realidade simplesmente. Ela tem de ser uma instituição que ajude o aluno a questionar a realidade, a conhecer a sua estrutura a criticar as idéias e práticas utilizadas para manutenção de tais estruturas. Isto é, o aluno tem de aprender a discernir as causas mais próximas e mais remotas que fazem com que as coisas sejam o que são.

A escola tem de deixar de ser simplesmente um espelho da sociedade atual e, embora não possa se opor inteiramente a esta sociedade, tem de por em evidência suas falácias e injustiças e tornar claro o que se tende ignorar — a discriminação social como base de toda a estrutura.

A escola tem pois um importante papel a desempenhar que consiste em fornecer informações e proporcionar experiências que favoreçam a mudança das estruturas pessoais e indiquem a necessidade da transformação da estrutura social.

As crianças têm de aprender que o desenvolvimento do homem não pode ser barrado pelo interesse de uma fração da sociedade e que o individualismo

em que vivemos é incompatível com a consciência social apropriada para transformações mais profundas.

Elas têm de aprender a superar as idéias de individualismo e a reconhecer que as bases econômicas em que vivemos se assentam nessa premissa.

Dai por exemplo a grande importância de se estudar uma situação concreta como a do supermercado. Nele se realizam a maioria dos processos do mundo econômico vigente e o estudante pode então discriminá-los e discutí-los. Porque nisso reside a maior importância do super-mercado, quando se trabalha com vistas a compreensão do mundo em que vivemos. claro que também nele o estudante tem chances para aprender noções de matemática, de português, de comunicação, mas provavelmente o mais rico é fazer o aluno compreender a realidade, é estudar seus princípios de economia, suas aplicações práticas e seus efeitos, bem como os princípios de organização e discriminação do trabalho.

— Um outro aspecto que se tem de ressaltar diz respeito especificamente ao ensino por atividade e seu papel no currículo.

No ensino por atividades predomina, na criança, o pensamento intuitivo, a capacidade de aprender princípios gerais que regem os fenômenos que se apresentam na realidade — os próprios fundamentos do real.

É nessa fase que o global é percebido em toda sua complexidade como uma unidade indissolúvel. Os fatos são compreendidos em função dos princípios gerais mais do que princípios específicos, que só serão aprendidos mais tarde, quando alcançar níveis de pensamento mais formal.

Contudo é nessa fase que se estabelecem os alicerces das aprendizagens tanto no que se refere a conteúdo como processos de pensamento. A mente precisa ser exercitada com conteúdos relevantes dentro de sua cultura, mas não só, pois o ambiente da criança é quase sempre restrito a um meio social e ela necessita ampliar sua visão, abranger uma totalidade maior da realidade, para compreender a sua própria. Precisa sair do âmbito de seu próprio contexto social, ver como as outras pessoas vivem e acima de tudo compreender porque as outras pessoas vivem de forma diferente.

É só examinando o mundo do trabalho do ser humano, o esforço que faz para ser mais, a degradação das populações a cada nova geração é que as crianças poderão saber que — também — há problemas que superam os de seu reduto pessoal e requerem uma decisão e um esforço conjunto.

Daí mesmo emerge a necessidade de fazer a criança viver situações fora do âmbito de seu cotidiano que exijam um esforço comum e conjunto para compreendê-los.

Trabalhar em conjunto, não com vistas a uma avaliação, mas com vistas a compreensão da questão e o estudo das soluções possíveis é fundamental para pensar uma sociedade diferente.

Daí porque se questiona o excessivo individualismo que reina em nossas

escolas: Os esforços permanentes para a individualização, para tarefas alternativas individuais não têm outra grande função que a de preparar o estudante para o isolacionismo que tanto interessa às estruturas que não querem ser alteradas, pois um indivíduo é um ser sem força de transformação.

Daí porque, se a educação visa o desenvolvimento não pode apenas pensar no desenvolvimento para mais desenvolvimento individual.

A categoria do indivíduo é uma categoria sem ação na estrutura geral da sociedade e é esse tipo de engano que os professores necessitam perceber para poderem reagir as tentações e modismos da época da individualização e das infundáveis alternativas de estudos em que o estudante progride, alienando-se da realidade e dos outros.

Os problemas atuais, em linha geral requerem hoje não apenas trabalho conjunto, mas reflexão e decisão conjunta.

Ficam aqui pois duas interrogações à professora do colégio de Aplicação:

Como no currículo o aluno é estimulado a ultrapassar os muros do seu meio social para estudar e compreender a vida de milhões de brasileiros e as razões que a perpetuam?

E como o desenvolvimento ultrapassa as barreiras do individualismo para alcançar a dimensão das questões sociais?

Antes de concluir queria chamar ainda atenção sobre uma questão fundamental do ensino em todos os níveis, mas em especial no ensino por atividade.

Foucault diz que em nossa cultura as crianças e os loucos são os mais vigiados, os mais acompanhados, os mais avaliados, pois são eles justamente que mais devem ser submetidos ao poder a fim de não se afastarem de suas regras.

Numa pesquisa que estou atualmente concluindo sobre avaliação, foram os professores do ensino por atividade que afirmaram mais proceder por meio do controle de atitudes e controle de aprendizagem de conteúdos, mais atribuíram aos pais a responsabilidade de resolver as dificuldades dos estudantes e mais disseram usar a premiação como recurso para favorecer os alunos mais adiantados.

Vejam aí a incoerência da escola que em vez de todos auxiliar e estimular, promove a discriminação e privilegia os já privilegiados.

Nesse sentido quero chamar atenção sobre a avaliação que se realiza na interação direta aluno-professor relatada na experiência do colégio Americano, não assumindo o professor o papel de juiz nem introduzindo avaliações formais que só prejudicam a aprendizagem pois além de interromper coloca o professor como autoridade que valida ou invalida o conhecimento, como se o processo de conhecimento de fato o exigisse.

Além disso quero chamar atenção sobre a complexidade do ensino por atividades e a necessidade de cada escola organizar uma equipe de trabalho para planejar o ensino, revisá-lo, criticá-lo a fim de que não se afaste das exigências

de nossa época que são exigências não de perpetuação mas de transformação social.

Revisar as experiências, a filosofia que está por trás de cada uma delas.

Ver para o que concorrer, bem como examinar seus fundamentos, é uma questão que nenhum professor consciente pode se furtar

(Recebido para publicação em 20.10.82)

A RELAÇÃO CRIATIVA NO ATO PEDAGÓGICO

Maria Helena Novaes
CENESP/MEC

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Introdução

Criatividade é, sem dúvida, dimensão básica no processo educativo, o qual sempre se configura na *"relação"*, uma vez que pessoas estão sempre envolvidas. Favorecer, portanto, uma relação criativa nesse campo poderá, em muito, enriquecer o ato pedagógico.

Compreendendo-se que as situações educativas são vivenciadas por cada um, em função dos seus ideais, valores, experiências, padrões éticos e morais, bem como dos sistemas de autoridade e de disciplina, advindos das influências sócio-culturais, entender-se-á melhor como se pode tornar tais relações mais criativas.

Através da adoção de um enfoque epistemológico verifica-se que a construção do *"real"* contracenava com a relação dos *"possíveis"* e dos *"necessários"* em educação.

Assim, para descobrir-se as *"necessidades"* do contexto *"real"* deve-se começar por integrá-lo num sistema de *"possíveis"*, pois, como afirma *"Piaget"*, *"a fim de que uma transformação seja concebida como necessária e é preciso compô-la com outras e, em consequência, situá-la, a título de situação particularizada, entre as variações intrínsecas de uma estrutura, ou seja dos 'possíveis'."*

Nessas condições, o *processo de diferenciação* — fonte dos *"possíveis"* contracenava com o *processo de integração*, fonte dos *"necessários"*, na realidade educacional.

É preciso, pois, que os agentes de educação compreendam urgentemente que, só estruturando o *"real"* através dos *"necessários"* e dos *"possíveis"*, a ação educativa pode ganhar o seu significado maior. Um dos atuais pontos

críticos refere-se à relação estabelecida entre os elementos que convivem no ato pedagógico, uma vez que seus níveis de funcionamento irão definir as formas do conhecer, do perceber, do comunicar e do agir.

O próprio *ato pedagógico* — pressupõe — construir uma relação, de acordo com um vetor orientado, e implica num conjunto coerente de iniciativas, com vistas a uma finalidade ou a um sistema ordenado de meios.

Tal ato responde às exigências internas dos educadores e educandos, levando-os a definir sua lei e a organizar sua conduta numa perspectiva de continuidade temporal e dentro do contexto institucional.

Numa perspectiva interacionista, deve-se analisar nesse ato, tanto forças internas do desenvolvimento como condicionadores externos, além dos mecanismos reguladores dos processos de adaptação e de transmissão educativa e cultural.

Diferença entre as relações educativas, pedagógicas e de produção.

As *relações educativas* são os elementos da interação social entre educadores educandos, possuindo características cognitivas simbólicas, afetivas, temporais e institucionalmente identificáveis.

Os modelos culturais na relação educativa estão constantemente presentes, uma vez que uma cultura, seja ela única, multiforme ou mediatizada irá determinar o movimento da relação do professor e do aluno com a escola, refletindo seus valores e padrões de conduta.

Prostic define "*cultura*" como um "sistema de representações que regem as maneiras de pensar de um determinado meio humano, a rede de significações atribuídas às suas atividades e a estrutura simbólica das comunicações que nela se desenvolvem".

Será pois o contexto psicossociológico da relação educativa que irá determinar o dinamismo e a qualidade das trocas sociais em educação.

Por coerência, os modelos de comunicação refletem as modalidades de transmissão do saber, os tipos de relacionamento vividos por uma classe ou sistema social, e os padrões das relações com os seus companheiros em função de determinada situação social, que nesse caso é a educativa.

Como as relações são hierarquizadas, cada um poderá optar por romper com elas e procurar dentro de si outros tipos de relação, estruturando-as independentemente.

Por outro lado, a relação educativa reflete constantemente o jogo das percepções que os alunos e professores têm reciprocamente, a liberdade de expressar seus sentimentos e as dificuldades em obter informações e dinamizar o grupo.

É fundamental para o professor.

- *estar sensível e atento aos fenômenos do grupo e da vida de classe;*
- *ser consciente das próprias motivações e limites pessoais;*

- *confiar na sua possibilidade de modificar comportamentos e atitudes dos alunos.*

As *relações pedagógicas* estabelecem-se por intermédio das tarefas escolares, definidas pelos programas explicitados, pelas atividades programadas e pelo procedimentos e metodologias determinados. Suas modalidades variarão de acordo com os contextos escolares, as disciplinas curriculares, os objetivos instrucionais, tendo um caráter mais específico e menos abrangente do que educativas.

É importante aqui esclarecer que, métodos pedagógicos não se reduzem às técnicas de ensino, mas implicam escolhas de procedimentos que, refletem a concepção da vida social e dos sistema político-econômico vigentes.

Passeron afirma que as relações pedagógicas supõem, na sua evolução, uma tomada de consciência racional das modificações fundamentais e trazem, naturalmente, a oportunidade para o professor de fazer a análise de sistema social e educacional.

A estrutura social reflete-se na relação pedagógica, uma vez que o próprio poder social recomenda o poder pedagógico, havendo sempre rupturas e conflitos entre as pessoas, as normas e as propostas educacionais.

Toda aprendizagem adquire significado através do contexto sócio-cultural onde está inserida e se organiza em função de finalidades e propósitos; engloba incorporação de novos conhecimentos, modificação funcional dos comportamentos, aquisição de novas formas de compreensão e organização de atitudes e valores.

Programas pedagógicos devem considerar sempre os significados, sócio-culturais e trabalhar com os níveis reais de prontidão do aluno, explorando suas potencialidades criadoras, através de atividades simbólicas e operatórias.

Métodos denominados ativos, dinâmicos, participativos, naturais espontâneos, funcionais, orgânicos ou interativos enfatizam todos a participação da criança no seu universo e o respeito aos seus interesses, habilidades e motivações relacionados à características sócio-culturais e pessoais dos alunos.

Toda situação de ensino que leve ao aluno a ter prazer em descobrir, em criar espontaneamente e que trabalhe com as equivalências funcionais do conhecer e comunicar e do agir dos alunos será, sem dúvida, aquela mais eficaz.

Quanto às *relações de produção* — dizem respeito à reprodução dos modelos ideológicos do sistema, da qualificação, e da divisão de trabalho. Por exemplo: se o trabalho intelectual e o ensino acadêmico é mais valorizado socialmente do que o prático e o manual, tal divisão fará com que seja um superior e o outro inferior.

Sabe-se que a educação contribui para reproduzir a ordem estabelecida, dissimulando, na maioria das vezes, sua verdadeira função.

Segundo Bernstein, a estrutura social engendra formas linguísticas diversas, pois a forma cultural de cada classe determina a forma de relação entre os indivíduos.

Ao professor caberia o papel de permitir ao aluno apropriar-se dos meios que favorecessem o seu conhecer, para se comunicar e agir sobre o meio ambiente.

Há normas institucionais e funcionais que podem ser aceitas ou rejeitadas, bem como normas informais e formais estabelecidas pelo próprio grupo. Sabe-se que a lógica da relação estará mais por conta de sua adequação, do que do empenho de ambos os elementos da díade do professor-aluno, na sua eficácia.

Claro está que as influências externas transferem-se para esta relação tais como: a invasão dos meios de comunicação de massa, as pressões do meio urbano, a fragmentação da vida moderna acelerada e a ameaça constante da estabilidade econômica e social do homem.

Mediadores da relação criativa

A relação no ato pedagógico só será criativa quando os mediadores desta relação forem trabalhados de forma original flexível e aberta, como demonstra o paradigma seguinte.

É através do processo cognitivo, da intuição, da percepção e da concepção que pode-se criativamente identificar e interpretar a realidade interna e externa.

Já pela riqueza do domínio da linguagem pode-se chegar à expressão criadora, à comunicação autêntica, ao significado das mensagens, para configurar e estruturar tal realidade, manipulando sinais e símbolos, condutas expressivas e formas impressivas.

Na comunicação inclui-se sempre reciprocidade e complementariedade, características essenciais de relação educativa e facilitadoras da incorporação de mudanças mais profundas.

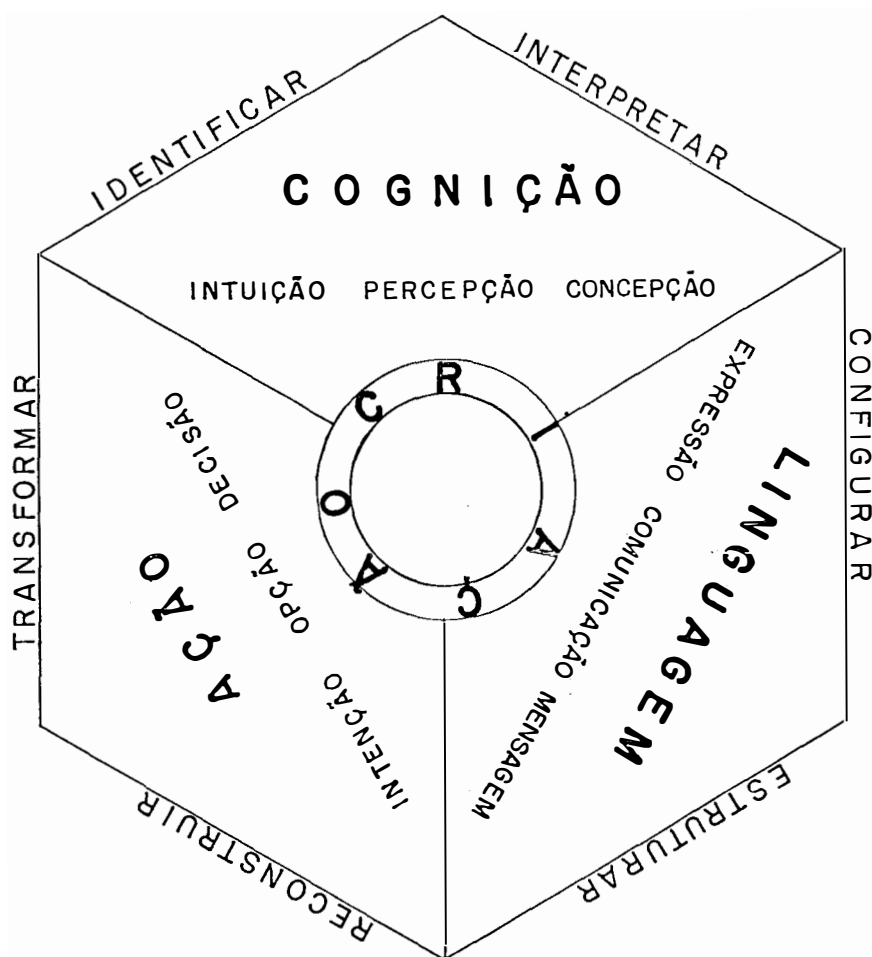
Já na ação criadora, desde as etapas da intenção, opção e decisão, pode o ato pedagógico ajudar às pessoas a reconstruírem e transformarem a realidade, ligada ao meio familiar, escolar, social ou cultural.

Toda ação humana parte dos critérios da generalidade objetividade e permanência. Assim, a educação deveria levar o homem a julgar e assumir o mundo presente para se projetar no futuro, sendo a principal missão do professor a de dar ao aluno condições para se desenvolver e assumir sua consciência social.

Coordenadas de referência da relação

O educador, como todo ser humano, situa-se sempre num tempo e espaço não só educativo, como social e cultural.

MEDIADORES DE RELAÇÃO



Justamente, uma das mais importantes tarefas do homem é dimensionar sua relação diante do mundo, no mundo e do mundo dentro dele.

A vivência que tem de sua contemporaneidade advirá do equilibrar tais coordenadas, situando-se na realidade e nos problemas, de modo mais lúcido e coerente.

Por outro lado, forma e força (energia) servem também para ampliar suas experiências e adaptar-se aos contextos sócio-culturais, históricos, ecológicos, artísticos, tecnológicos e demais.

O quadro seguinte demonstra a interligação dos eixos de tais coordenadas.

As coordenadas de referência da relação homem mundo estão ligadas aos eixos espaço-tempo força-forma, o que leva-o a vivenciar o sucessivo, o sequencial o simultâneo e o coexistente.

Portanto, é importante a aquisição de representações simbólicas, o desenvolvimento dos processos cognitivos, o domínio das formas de expressão e de comunicação, a ação livre espontânea, o conhecimento do meio natural e físico, do meio social e o aperfeiçoamento das estruturas de linguagem criativa que levarão o educando no futuro a optar e a decidir, inclusive, sua vida futura.

Pesquisa foi realizada, por ocasião do Ano Internacional da Criança, com alunos de 5 a 12 anos, de vários níveis sócio-culturais, provindos das várias regiões geoeconômicas do Brasil promovida pela UNESCO e *Escolinha de Arte do Brasil*. Com a finalidade de analisar na capacidade antecipatória da criança, os componentes cognitivos e afetivos. Verificou-se que é através do poder criativo da criança e de suas experiências, que integra suas relações com o passado, presente e futuro, sendo capaz de dimensionar sua vida numa dimensão espaço-temporal.

O tema proposto foi "Como viverei no ano 2.000", a fim de verificar, como a criança pensa, vive, sente, como soluciona a relação tempo espaço e como percebe a realidade no horizonte temporal. Evidentemente, dependendo de suas características evolutivas e condições sócio-culturais estrutura diferentemente, utiliza novas formas de expressão e, através de sua imaginação, encontra soluções pessoais e criativas. Um dos aspectos interessantes observados foi o da coerência das imagens-conceituais, refletindo suas vivências com autenticidade e criatividade. As mensagens de tais crianças, transmitem aos adultos uma concepção de coerência, de responsabilidade e de autenticidade na construção de seu mundo futuro, que deveria ser conhecida e assumida pelos educadores que com elas trabalham.

Título dado à sua composição por uma menina de 11 anos do Rio de Janeiro — "*Ano 2.000 a escolha está em nossas mãos*"

O depoimento de menino de 11 anos, de Recife "No futuro, outros homens seguirão os primeiros viajantes através do espaço, provarão foguetes cada vez maiores, que os cientistas aperfeiçoam sempre — mas as árvores serão poucas

COORDENADAS DE REFERÊNCIA



e os pássaros olhados com curiosidade''.

Evidentemente, que no processo educativo o professor estimulará a relação criativa na medida da criatividade do modo de pensar, da utilização das estratégias de ensino, da escolha dos materiais e das atividades escolares, do planejamento das experiências educacionais, do manejo de classes e do processo relacional.

Assim, a relação educativa beneficiará tanto alunos como professores, uma vez que leva os elementos da diáde a adquirir maior independência e segurança, pessoal, enriquecendo sua sensibilidade e pensamento crítico, desenvolvendo sua capacidade de opção, de auto-direção, de iniciativa, de auto-avaliação, chegando-se então a construir situações educativas mais autênticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BEE, H. *Psicologia do desenvolvimento — questões sociais*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1979.
2. BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales*. Paris, Minuit, 1975.
3. NOVAES, M. H. Prontidão para aprendizagem e equivalências funcionais. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 11(46): maio/jun. 1982.
4. _____. *Psicologia da criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1982.
5. _____. *Psicologia pedagógica*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
6. NOVAES, M. H. et alii. Capacidade antecipatória da criança e sua percepção da realidade futura. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 33(3): jul./set. 1981.
7. PATTO, M. H. et alii. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, Quatro, 1981.
8. PROSTIC, M. *La relation éducative*. Paris, PUF, 1979.

(Recebido para publicação em 01.10.82)

TESTAGEM DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA 1ª SÉRIE

Doraci Pelicioli Riboldi

Cursos de Pós-Graduação em
Educação da UFRGS

Vânia Maria Moreira Rasche

Faculdade de Educação da UFRGS

Para Piaget, a gênese da inteligência é a ação; e a criança do Currículo por Atividades é a criança que se encontra no estágio operatório-concreto, o que equivaleria dizer que é a criança que realiza operações (mentais) através da ação (atuação) sobre materiais concretos. Para este motivo, o Currículo por Atividades deve proporcionar o maior número possível de atividades, utilizando material manipulativo em situações concretas. Estas atividades proporcionar-lhe-ão vivências que irão estruturando suas cognições até que cheguem ao período formal onde já não mais se faz necessário da presença do objeto.

Desta forma, percebemos que cada fase do desenvolvimento proposto por Piaget apresenta uma estrutura diferente. O modo da criança perceber é diferente do modo do adulto.

Se observamos, retrospectivamente, percebemos que a atividade lúdica já se inicia nos primeiros meses de vida, quando a mãe brinca de esconder seu rosto ou um objeto qualquer do campo perceptual da criança e fá-lo aparecer a seguir.

Então, o jogo como expressão de simbolismo, está presente na criança desde os 1ºs meses.

Conforme Piaget (1971, p. 116), com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica dos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real. Esta fase já seria mais ou menos aos 6 a 7 anos e, segundo os períodos evolutivos piagetianos, estava na fase das operações concretas. Este "brincar", "jogar", dentro do currículo por atividades, poderíamos denominá-lo de "ação sobre o objeto", ou seja, a criança atuando sobre material concreto para modificá-lo, reestruturá-lo. Desta forma temos a noção de *aluno ativo*, em constante mo-

vimento no sentido de *crescimento*, reelaboração mental, e não de aluno passivo, que espera receber tudo pronto. Aliás, este conceito de receber tudo pronto, já está superado há muito.

Assim, temos um aluno que está estruturando a própria aprendizagem, ou seja, sendo sujeito e objeto desta aprendizagem. Como sujeito, seria a causa da aprendizagem, agente; e como objeto, seria a consequência de sua própria aprendizagem, ou seja, a nova estruturação mental que se operacionalizou.

Concientes de nossa realidade educacional onde os índices de repetência e evasão crescem assustadoramente e diante de trabalhos já realizados tanto no país, conforme Guelman (1976) no R.J.; Mantovani (1978), na UNICAMP e no exterior, conforme FURTH e WACHS (1979), nos EEUU, decidiu-se propor um currículo que desenvolvesse as oito áreas de desenvolvimento e pensamento para a ação que habilitasse a criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Foram selecionados 2 grupos — 2 turmas de 1ª série de 1º grau de escolas diferentes sendo que uma turma serviu para controle (GC) e a outra como experimental (GE) com a qual foi desenvolvida a proposta.

Foi aplicado um pré-teste no início para verificar o comportamento dos alunos — e ambas as turmas — e o pós-teste no final do ano para verificar seu desenvolvimento durante o ano, além de um teste de leitura.

Durante o ano letivo, a turma que serviu para o desenvolvimento da proposta (GE) desenvolveu as seguintes áreas:

1º — *Movimentos gerais para o pensamento*

O controle dos movimentos da criança irá auxiliá-la no desenvolvimento das atividades acadêmicas, capacitando-a a ganhar maior domínio e movimento do corpo.

É importante que se propiciem condições para que a criança descubra que seu corpo pode realizar determinadas tarefas.

O domínio do corpo permitirá, à criança, construir um mapa mental do seu corpo, formado pela relação das partes do corpo com o funcionamento do seu todo.

O desenvolvimento da coordenação, ajustamento e integração de todas as partes (direita, esquerda, alto, baixo), é que permitirá à criança formar um bom esquema espacial interno e, ainda, o desenvolvimento da lateralidade e direcionalidade.

Através de atividades como andar sobre os trilhos, do reconhecimento das partes do corpo (a criança desenvolve o pensamento para depois responder à proposição feita), faz-se necessário que a criança pense, localize e, então, responda à questão de forma positiva.

Desta forma, desenvolvendo o mapa mental do corpo, ela própria cria condições a si para passar a outras aprendizagens que exigem um nível mais alto de pensamento.

2º — *Movimentos discriminativos*

Os movimentos discriminativos consistem em habilidades discriminatórias particulares (olhos, língua, lábios, mãos, dedos-mãos-braços). Essas habilidades permitirão, à criança, realizar o movimento de focalização próximo-distante (quadro-caderno), a articulação correta das palavras sem dificuldades.

A forma correta de segurar o lápis poderá causar cansaço. O controle inadequado desses movimentos poderá tornar a criança menos eficiente. Poder-se-ia, então, dizer, que os movimentos discriminativos são indicados por sistemas independentes de um único organismo: o ser humano.

De posse de seus movimentos amplos e da coordenação destes movimentos, a criança passa a realizar atividades que envolvem movimentos discriminados.

Novamente as crianças sentirão a necessidade de meditar sobre aquilo que farão para poder executá-lo eficientemente.

— Como puxar para dentro da boca um cordão que possui um objeto preso à outra extremidade? Que associação de movimentos lábios-língua serão necessários serem feitos?

— Como localizar um ponto próximo de um distante alternadamente? (esta atividade é desenvolvida pela criança no exercício de cópia do quadro para o caderno). O que acontece com os olhos quando procuro transcrever para o caderno o que vi no quadro?

— O que posso realizar com os dedos das mãos? Que dedos são mais utilizados?

3º — *Pensamento visual*

A visão é um mecanismo extremamente complexo que permite a identificação, o reconhecimento dos objetos e das pessoas. Uma mensagem é retida pela retina e enviada ao cérebro, que a reconhece ou não.

Este processo de ver, exige que haja focalização de ambos os olhos, movimentos ordenados dos mesmos, para que a mensagem enviada ao cérebro aconteça de maneira real.

Do bom funcionamento dos olhos é que vai decorrer uma leitura clara e eficiente.

Os olhos podem discriminar objetos de formas e de cores diferentes; de materiais diferentes, pode identificar a utilidade dos mesmos, sem no entanto, haver a necessidade de senti-los tanto através do tato como gustativamente.

Copiar do quadro exige um processo de sincronia dos olhos, focalização para que a mensagem chegue correta ao cérebro e seja reconhecida. Este movimento de identificação do que está escrito — a mensagem — e a passagem da mesma para o caderno, exige boa discriminação e movimento dos olhos.

A criança reproduz na prancha o desenho que está sendo feito pelo professor no quadro, todavia, se não tivesse desenvolvido bem o aspecto visual, seu desempenho ficaria comprometido no que se refere à eficiência e precisão com que deveria ser feito.

A identificação na prancha de pinos de horizontal, vertical, transversal, direita para esquerda, esquerda para direita, linha transversal do canto baixo — ou alto — esquerdo para direito.

4º — *Pensamento auditivo*

A mensagem ouvida e enviada ao cérebro, conduz o desenvolvimento do pensamento para a identificação da mensagem ouvida. Após é que ocorre a verbalização (resposta) do reconhecimento ou não da mensagem. Isto exemplifica bem o pensamento piagetiano de que o “pensamento precede a linguagem”.

Existe uma relação entre a mensagem ouvida somente (pois os ouvidos são estáticos e possuem pouca retenção), com a mensagem vista (os olhos são dinâmicos e praticamente independentes dos movimentos da cabeça). Ambos associados permitem que se proceda a retenção maior daquilo que está sendo aprendido.

O desenvolvimento da habilidade auditiva, irá auxiliá-la a saber ouvir, associando o som o seu símbolo escrito para reproduzi-lo. Desenvolvem, ainda a habilidade discriminatória de vários componentes básicos como *Tom* (variação alto — baixo), *Intensidade* (sonoridade ou brandura de um som), *Duração* (quanto tempo dura um som), *Pausa* (extensão do tempo entre os sons), *Elementos* (variação dos sons nas palavras disparatadas).

5º — *Pensamento manual*

O desenvolvimento de atividades para a habilidade do pensamento manual, propicia às crianças, a possibilidade de exploração de materiais manipulativos que lhe são apresentados, desenvolvendo a parte sensorial — tátil e a parte sensorial proprioceptiva-cinestésica, o que lhe permitirá “conhecer” o objeto quando este estiver oculto a seus olhos. (A associação do tato e do movimento é que é cientificamente denominado de tátil proprioceptivo cinestésico. O pensamento para as mãos ainda reforça o pensamento visual-auditivo (perceber a forma e textura, vê e ouve o nome do objeto ou fonema).

6º — *Pensamento gráfico*

Envolve o pensamento para o movimento e o pensamento visual, existindo uma associação entre estes dois componentes pois os olhos conduzem o movimento da mão e permitem verificar os limites (espesso) e não ultrapassá-lo. Aqui se integram todos os movimentos que envolvem a combinação braço-mãos-dedos. Por esta razão é denominada de atividade gráfica (escrever, colorir, cortar, enfiar agulha, contas...).

7º — *Pensamento lógico*

As crianças são solicitadas a explorar determinadas atividades sendo que recebem pistas para tal. O desenvolvimento do pensamento lógico não consiste em ensinar como se faz determinadas tarefas e exigir que as crianças as façam a seguir; mas consiste em apresentar situações-problemas a seu nível, deixando que explorem possíveis formas de soluções.

Ex: aprender matemática (ordenação, seriação, diferentes atributos).

8º — *Pensamento social*

O desenvolvimento do pensamento inteligente inclui também a capacidade de aceitar a forma do outro pensar, o relacionamento grupal com seus colegas. Para isso são proporcionadas situações grupais e de valorização da experiência individual de cada criança e situações de discussão.

Acreditamos que é importantíssimo proporcionar à criança condições para o desenvolvimento de experiências saudáveis de trabalho grupal.

Os resultados obtidos confirmaram a hipótese de que os alunos da 1ª série do 1º grau atingem um estágio de desenvolvimento superior quanto às áreas de desenvolvimento preconizadas e desenvolvidas, quando submetidas ao programa de atividades embasadas na teoria de Piaget, acarretando com isso, um melhor desempenho escolar, quanto à leitura e escrita.

Evidenciou-se a superioridade do GE quanto ao desenvolvimento de habilidades cognitivas $t = 8,46$ $p < 0,55$ no Pós-teste bem como no que se refere ao desempenho na leitura e na escrita $t = 2,96$ $p < 0,05$; indicando, com isso, a viabilidade de aplicabilidade desta proposta curricular, na amenização dos problemas de aprendizagem que geram a repetência e evasão escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FURTH, H. G. & WACHS, T. H. *Piaget na prática escolar*. São Paulo, Ibrasa, 1979.
2. GUELMAN, T. *Modelo normativo de estrutura de currículo para as 1^{as}. séries do 1º grau — uma aplicação da teoria de Jean Piaget*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1976. Diss. maestr.
3. MANTOVANI, O. Z. *Estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e a formação da estrutura lógica no comportamento da criança*. Campinas, Unicamp, 1978.
4. PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

(Recebido para publicação em 21.10.82)

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Francisco Camargo Netto
Escola Superior de Educação
Física da UFRGS

A nossa responsabilidade em falar sobre Educação Física, é bastante grande, principalmente considerando que a Educação Física no que diz respeito ao Currículo por Atividade, não representa exatamente aquilo que a lei pede, ou seja, a sua aplicação no período de 1ª à 4ª série. As Escolas de Educação Física não dão uma atenção adequada, bem como o sistema de ensino não oferece aos professores especializados a oportunidade de trabalhar com as 1ª séries. Então nós temos dois problemas:

- 1º. Reformulação dos currículos das escolas de educação física incluindo elementos que instrumentalizem o futuro professor para que possa atuar corretamente nestas séries. Que ele possa realmente atender aos interesses da criança e suas necessidades bio-psico-sociais.
- 2º. Trabalhar junto as autoridades para que permitam ao professor especialista em educação física atuar nas 1ª séries escolares.

Alguns vão contestar, pois é de responsabilidade da professora de classe, atualmente, o trabalho com as crianças. Mas sabemos que o curso de formação de magistério, oferece uma informação superficial sobre a educação física infantil. Assim, apesar da boa vontade da professora, ela não possui condições de vencer simultaneamente o programa normal e as atividades físicas, pois necessita completar, nas três primeiras séries, a alfabetização.

Ela não tem tempo para se dedicar à educação física, pois não basta colocar a criança no pátio do colégio e pedir que ela corra, que brinque ou simplesmente, dar alguns exercícios físicos que experienciou no curso de magistério, pensando que aqueles poucos movimentos, não sistemáticos, levem a criança a melhorar a sua condição física.

Nós sabemos muito bem que, infelizmente, os fatos no Brasil acontecem de forma bem diferente daquilo que nós almejamos. Exemplificando: Foi criado

um curso de curta duração de formação de Técnicos em Educação Física de 2º Grau. Este curso deveria funcionar apenas no Estado do Maranhão, no Piauí e nas zonas de difícil acesso, entretanto, estão também em Porto Alegre, em Brasília e Rio de Janeiro. Os egressos desse Curso é que trabalhariam com as crianças de 1ª a 8ª séries. Eu penso ser muito pouco tempo para formar um profissional para atuar com crianças, justamente porque é a fase em que elas mais precisam de movimento orientado. O mau atendimento neste período, vai provocar dificuldades maiores na sua vida adulta. Então está na hora de lutar e é por isto que eu hoje estou aqui tentando dizer o que está acontecendo e talvez com isso nós consigamos sensibilizar as autoridades para uma mudança.

Outro aspecto importante, é que muitos professores que estão atuando com as primeiras séries escolares ou com a educação física em geral, desconhecem o valor primordial dessa atividade. O que nós realmente queremos com a educação física? Nós queremos uma educação física que contribua para a melhoria da saúde, uma educação física que integra o indivíduo na sociedade, uma educação física que seja adequada à diferentes etapas evolutivas da criança. Muitas vezes nós encontramos o professor de educação física, mesmo licenciado, por desconhecimento ou por falta de mais estudo, mais aprofundado, dando uma seqüência de exercícios físicos, repetindo movimentos sem nenhuma finalidade, sem nenhuma utilidade. Não se preocupando com aquele ser que mais tarde será um adulto. Não se preocupando em cuidar dessa criança para que seja um indivíduo íntegro em todas as suas possibilidades de desenvolvimento.

Estes professores, descumram de sua obrigação, de seu dever. Sentimos que há necessidade de trabalhar em primeiro lugar para que as escolas de educação física modifiquem os seus currículos e em segundo lugar, que os professores de educação física que atuam nas escolas ou orientam professores de classe para o trabalho, se atualizem, buscando apresentar o melhor para a criança. quando se fala em integração da personalidade, nós não falamos apenas no aspecto psíquico, mas integração da personalidade para que a criança perceba o todo, a beleza da vida os benefícios do exercício físico, tais como a integração com o companheiro, a satisfação de poder participar da atividade, a importância de ser o primeiro ou o segundo e, quando for o último, saber reconhecer que o outro foi o melhor.

Outro item que diz respeito aos objetivos da educação física infantil, é a melhoria da saúde. Não é justo um professor de educação física, colocar as crianças, logo após ao almoço, a fazer teste de Cooper em torno do colégio. Nós sabemos que as escolas estão estruturadas de forma a poder receber a criança que mora perto e que seu horário de almoço é ao meio dia. Desta forma nós não estamos contribuindo para a saúde da criança. Existem muitos enganos, muito ainda a ser feito. E isto significa oferecer exercícios que realmente favoreçam o

desenvolvimento da criança, dando-lhe bem estar, que ela se sinta realizada com o trabalho físico, não magoada muscularmente como muitas vezes ocorre.

Quantas professoras já não sofreram, algum tempo atrás, com aqueles célebres testes do MEC? Para o sexo feminino eram três provas para o masculino cinco, os quais eram feitos no início e no final do ano e durante todo o restante do ano letivo, o professor não trabalhava mais com aqueles exercícios. Que melhoria poderá haver ao se aplicar o teste pura e simplesmente, só para se dizer que a lei foi obedecida? A melhoria de saúde significa ajudar a criança a viver com o seu corpo a se sentir bem com as suas possibilidades motoras, sentir-se realizada ao superar obstáculos e, quem sabe, até sentir-se mais pré-disposta às suas atividades do dia a dia dentro da escola. E por falar nisso, nós já percebemos que a criança é toda movimento, é toda ação, é vida, ela explode de emoção, de alegria? E o que nós fazemos dentro do sistema de ensino? Colocamos a criança das 8h às 9h30min sentadinha fazendo temas e depois damos vinte minutos de recreio onde a professora vai descansar, tomar seu cafezinho e a criança fica solta no pátio para depois voltar e ficar mais duas horas sentada novamente. Será que nós não estamos, com este sistema, tolhendo a criança? Será que aí não caberia à professora de classe despertar para a necessidade do movimento? Não é necessário retirar a criança da sala de aula. Na própria, poderá dar atividades, com balões, atividades recreativas, atividades rítmicas, movimento enfim. Fazer a criança sair do lugar não importando o barulho que elas estejam fazendo, por ser próprio da criança ser ativa. Atividade é ação e sem barulho não há ação. Nós podemos cercar a necessidade que a criança tem de se expandir e observamos isso quando bate o sinal para o recreio. Se a professora não os segura para saírem em forma as crianças saem gritando da sala de aula, espontaneamente, por ser esta uma necessidade de colocar para fora o que sentem. É claro que não vamos dar total liberdade, pois devemos educar a criança, mas seria bom pensarmos se é válido para a criança ficar sentada duas horas numa cadeira, se seria isto produtivo? É uma pergunta que eu faço para aqueles que trabalham com a criança.

Outro aspecto importante dos objetivos da educação física é favorecer o desenvolvimento normal das crianças em todas as idades. E será que nós realmente estamos oportunizando? Será que nós não as estamos forçando? Será que a nossa avaliação diagnóstica no início dos trabalhos letivos vão realmente nos dizer como estão as crianças. Será que aprovar da 1ª para a 2ª série, 70% das crianças é um ótimo índice? E os outros 30%? Não tem o mesmo direito? Eu penso que a educação física pode contribuir para modificar esse índice. O que está errado, é que nós estamos sistematizados e sem muita criatividade, nós nos limitamos a entrar na sala de aula, desenvolver o tema. O professor de educação física trabalha muitas vezes com a criança duas ou três vezes por semana, quando o ideal nesta faixa etária seria trabalhar diariamente 10 ou 15 minutos dentro

da própria sala de aula. Educação física é sistematização. Fazer educação física uma vez por semana ou cada 15 dias, não tem sentido, só prejudica. Na educação física o exercício tem que ser repetido, dosado, progressivo, tem que ter continuidade e ser constante. A professora de classe tem todas as possibilidades de fazer um bom trabalho com seus alunos. Não precisa muito tempo, será necessário somente um pequeno aperfeiçoamento, atualizar os conhecimentos que recebeu no Curso de Magistério.

Outro aspecto importante, é satisfazer a necessidade do movimento pois a criança é toda movimento. Vamos oferecer à criança a oportunidade de vivenciar uma série de movimentos úteis a sua vida diária, desde os seus exercícios naturais como, correr, saltar, trepar, lançar e defender. Desde o mais simples até o mais complexo, através de jogos, danças, atividades rítmicas, brinquedos cantados, dramatizações. A criança deve experimentar, vivenciar, para quando chegar a 5ª série, possa ter um repertório motor apto e não um corpo que não sabe se movimentar, que não caminha corretamente, não corre, não consegue segurar uma bola, não se esquivar num pegador. Desta forma, devemos oferecer à criança, vivência de movimento sistemático, como se fosse as suas necessidades fisiológicas, de comer, beber ou dormir. Em vista do exposto, percebe-se que precisamos realmente mudar, mas para que isto ocorra é necessário que o professor de educação física tome uma posição e em segundo lugar, que os responsáveis pelo atual sistema de educação, tomem consciência da necessidade do movimento, da necessidade de colocar esta criança em ação, e não uma educação presa aos bancos escolares pura e simplesmente. E se os professores de classe, os alfabetizadores, que atuam com as crianças de 1ª séries escolares, nos derem força, perceberem a necessidade da educação física, as crianças ultrapassarão os limites dos 70% de aprovação. E lembrem-se: O corpo que não trabalha, regride.

Fazemos aqui uma solicitação a todos aqueles que atuam na educação, principalmente nas primeiras séries, que ajudem a nós da Educação Física a penetrar neste campo. Ajudem ao professor de educação física a compreender melhor as crianças. Os professores que possuem mais experiências com as classes, podem colaborar com a educação física e principalmente a criança.

(Recebido para publicação em 15.10.82)

*AS ATIVIDADES FÍSICAS NO CURRÍCULO
POR ATIVIDADES — 1ª a 4ª SÉRIE*

Dinã Santiago
Técnico do DED/SE/RS

O Departamento de Educação Física e Desportos da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul participou da "II Jornada Educacional: Currículo por Atividades", de iniciativa do Laboratório de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UFRGS, abordando assunto referente às atividades físicas no currículo por Atividades. Salientamos, nesta oportunidade, alguns tópicos então desenvolvidos.

1. OBJETIVOS das atividades físicas no currículo por Atividades.

Foram citados como principais objetivos:

- a) Estimular o desenvolvimento motor enfatizando:
 - a capacidade perceptiva
 - percepção do corpo
 - percepção do tempo
 - percepção do espaço
 - componentes sensoriais: visual, auditivo, tátil
 - as capacidades físicas e motoras
- b) Favorecer a aquisição de habilidades motoras (gerais e específicas)
- c) Estimular a melhoria do padrão de movimento
- d) Estimular a capacidade de resolução de problemas motores (criatividade)
- e) Estimular o desenvolvimento sócio-afetivo (atenção, memória, vivência grupal, auto-imagem)

2. *Tipos de movimento*

- a) *Locomotores* — os que permitem que a criança saia de um ponto e desloque para outro em relação ao espaço, tais como.

<i>rolar</i>	<i>quadrupedar</i>	<i>lipedar</i>
para o lado para a frente para trás	rastejar trepar (4 apoios) engatinhar	marchar saltar saltitar galopar desloc. lateral

- b) *manipulativos* — os que envolvem manejo ou manuseio de objetos, tais como:
lançar, receber, conduzir, rebater, pegar, soltar, chutar.
- c) *Axiais* — os que são executados com a finalidade de desenvolver a flexibilidade, elasticidade e postura. Exemplo:
equilibrar, flexionar, oscilar, estender, balançar, torcer, rotar, chacoalhar.

3. Princípios

São regras e leis básicas que norteiam todo o programa. Para as atividades infantis citaremos os que consideramos básicos para haver êxito na tarefa de educador.

ALEGRIA — a essência da criança é a alegria, a nova educação física deve preservá-la dando ênfase a iniciativa própria que culminará na autodisciplina e na autoatividade; o educador deve dar a liberdade de autodeterminação e a compreensão do valor na resolução das tarefas de movimento num clima de ordem a tranquilidade e solidariedade grupal.

SAÚDE — implica em educar-se para deter a formação corporal e bom funcionamento orgânico, um correto alinhamento e ajuste postural; significa a obtenção de um adequado desenvolvimento do esquema corporal e da estruturação espaço-tempo, um harmônico desenvolvimento do corpo, desenvolvendo a capacidade motora e um novo treinamento da capacidade funcional do organismo. Existem fatores básicos de saúde tais como o cultural, o econômico e o social que se traduzem em hábitos alimentares, de vestir, de higiene e de descanso.

Para que atenda a esse princípio é necessário determinar: frequência semanal das sessões de educação do movimento, aumento da sobrecarga, duração e tempo de pausas, tempo adequado de recuperação depois da atividade.

UTILITARISMO — da idéia pragmatista de que a Educação é a vida e um preparo para a mesma, a educação física precisa colaborar nos seguintes aspectos: adequar o esforço para manter resistência para o trabalho e o estudo e para o próprio brincar; apreciação das atividades de fim de semana; aprendizagem de atividades para utilizar no lazer; prevenção de acidentes. Segundo Jean Le Boulch "a aprendizagem de todas essas práticas pode realizar-se na base de experiências vividas" e é na Educação Física que podemos simular o cotejo.

MOTIVAÇÃO — refere-se ao impulso para realizar algo ou conquistar algo. A aprendizagem de habilidades motoras chega mais fácil quando o interesse se acha presente e uma maior motivação provém de satisfações e recompensas que são encontradas dentro da própria atividade (intrínseca) do que daquela proveniente de uma situação organizada externamente (extrínseca) e ambas favorecerão o ânimo e o encorajamento. Cada indivíduo possui um nível de aspiração que é baseado no seu passado e no que espera do futuro. As vivências de sucesso geralmente conduzem à elevação do nível de aspiração e o fracasso à sua diminuição. O professor de Educação Física deve ajudar o aluno a estabelecer metas realísticas e evitar sentimentos de frustração ou sentimentos que reflitam falta de desafio, estimulando o mais individualmente possível cada aluno na obtenção sempre de algo imediatamente superior à etapa que conseguiu vencer com sucesso.

CRIATIVIDADE — incentivar a manifestação de todos os animais através do movimento é uma necessidade da Educação Moderna. Refere-se ao aspecto cognitivo e não à corrente artística enfatizando o aspecto pedagógico. Sob este aspecto diz-se criativo o indivíduo que apresentar um bom repertório de respostas (fluência), uma conotação inusitada nas mesmas (originalidade) e a possibilidade de novas relações (flexibilidade). Nas aulas de Educação Física, incentivando-se a espontaneidade e dando-se liberdade, poderá o professor incentivar o aluno a chegar às três características citadas que definem a criatividade.

VARIABILIDADE — a assimilação de novos esquemas motores funde-se a partir da variabilidade com que executa seus diversos padrões motores (saltar, andar, correr, etc.). Segundo Ulmeanu qualquer seja a complexidade das atitudes motrizes, elas nascem sobre as bases de hábitos elementares que vão se agrupando em nova forma (esquema).

Quanto maior e mais variada a vivência de um padrão motor, mais fácil se tornará a aquisição de novos esquemas, facilitando a aprendizagem de habilidades motoras mais complexas.

Quando se utiliza o movimento no programa, não se deve esquecer de variar o tipo de movimento, ou seja, usar o correr, saltar, lançar, rolar nas diversas aulas. Os tipos de movimentos escolhidos para cada aula devem ser explorados, em diversas formas, envolvendo percepções diferentes ((para frente, para trás, para os lados, rápido, lento, em duplas, individualmente), *explorando cores, formas, tamanhos, posições pois isso facilitará na formação dos ESQUEMAS MOTORES.*

4. Movimento — Habilidades

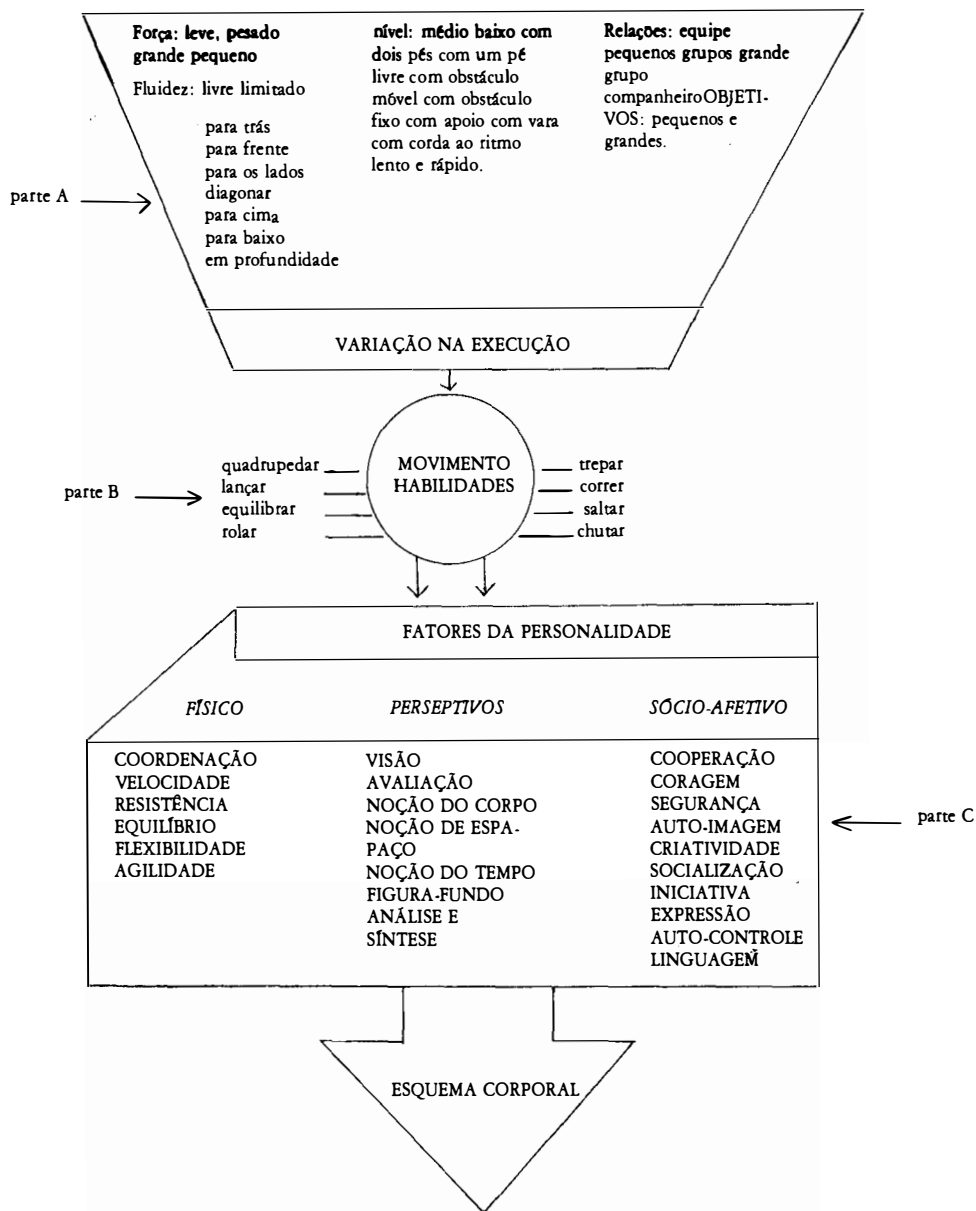
O MOVIMENTO, a estrutura centralizadora que, através do desenvolvimento dos diversos PADRÕES MOTORES (lançar, correr, saltar, rolar, etc.) pode atingir os FATORES DA PERSONALIDADE (físico, perceptivo e sócio-afetivo), desenvolvendo as capacidades relativas a cada um deles e que estão explícitas no quadro 1 somente para tanto atender os princípios citados e principalmente ao da VARIABILIDADE que está expresso na classificação de LABAN, parte superior do Quadro 1.

Após, analisou-se a importância deste processo que tem como ponto central o MOVIMENTO como uma alternativa básica para a formação do ESQUEMA CORPORAL, enfatizando-se os aspectos afetivos (auto-imagem) cognitivo (formação de conceitos básicos e formação de esquemas mentais) e psicomotor (através da ação, buscando a integração).

5. Filme: Esporte no Jardim de Infância

Realizamos a projeção do filme acima citado, como uma sugestão de atividades, sob formas variadas, e principalmente de Circuito, onde são enfocados os objetivos gerais da Educação Física os quais são a criatividade, a capacidade de contato social o auto-controle consciente e autonomia.

Aparecem também situações variadas para cada habilidade sob formas variadas onde aparecem sempre as crianças em situações de experiência que direcionam os objetivos acima citados.



RESUMO

O movimento que é a estrutura das atividades físicas, quando colocado em um Programa Escolar, deve obedecer a princípios básicos que norteiam sua execução, dos quais citamos como principais: alegria, saúde, utilitarismo, motivação, criatividade. Tipos: locomotores, manipulativos e axiais, os quais se acham presentes com maior ou menor ênfase em cada tipo de habilidade cuja realização são a base do desenvolvimento da criança. Apresentamos, também, os objetivos básicos das atividades físicas no currículo por atividades e que são: estimular o desenvolvimento motor; enfatizando as capacidades perceptivas e físico-motores; favorecer a aquisição de habilidades motoras (gerais e específicas); estimular a capacidade de resolução de problemas motores e estimular o desenvolvimento sócio-afetivo (alteração, memória, vivência grupal, auto-imagem). Citamos também os tipos de movimento e diversas habilidades e sua correlação íntima com as capacidades relativas aos fatores da personalidade: físico-orgânico, sócio-afetivo e psicomotor.

Enfatizamos, finalmente, que essas atividades: locomotoras ou manipulativas, de mecânica corporal ou postura (axiais), rítmicas, de solo e expressivas, surgem mescladas no trabalho diário da criança e são operacionalizadas em formação livre (com ou sem material, de circuitos, de jogos brinquedos ou rodas cantadas).

O material utilizado deve ser de confecção fácil e de baixo custo descaracterizando-se para esta faixa o material standartizado esportivo.

Enfatizamos na exposição a importância de um planejamento integrado dos professores que atuam junto à criança bem como o cuidado com o aspecto de avaliação que deverá ser sob a forma de parecer descritivo e não classificatório servindo como apoio para o processo e um possível detectar de necessidades específicas as quais deverão ser encaminhadas para averiguação e tratamento específico.

Salientamos ainda a importância do aspecto afetivo no prolongamento do currículo por afeto, nas 1ª séries do 1º grau. Para poder esperar-se êxito na tarefa deverá o professor em primeiro lugar estabelecer o elo afetivo com as crianças para após tentar atingir suas metas específicas.

Por fim, o DED/SE agradece a oportunidade de poder expor suas metas de trabalho nesta importante caminhada de explorações e debates que caracterizou o sucesso da "II Jornada Educacional: Currículo por Atividades", da Faculdade de Educação da UFRGS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARFOUVILLOUX, J. C. *A entrevista com a criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
2. GIRALDES, M. *Metodología de la educación física*. Stadium, 1976.
3. GUISELINI, M. A. *Ginástica infantil*. São Paulo, SESC, 1979.
4. OBERTEUFFER, Delbert & ULRICH, Celeste. *Educação física; princípios*. São Paulo, EPU, EDUSP.
5. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS. abr. /jun. 1976.
6. RISCO, S. L. *Actividades infantiles*. Lima, Pacific Press, 1968.
7. SCHULZ, H. *Educación física infantil y matrogimnasia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1976.
8. WINNICOTT, D.W. *Enfant et le monde extérieur*. Paris, Payot, 1972.

(Recebido para publicação em 14.10.82)

A PRESENÇA DA MÚSICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Leda Osório Mársico
Instituto de Artes da UFRGS

É com prazer que estou aqui com vocês. Espero trazer-lhes alguma colaboração embora meu posicionamento seja muito pessoal. Gostaria de falar para vocês de modo a suscitar problemas e indagações sobre a presença da música no Currículo por Atividades. Pessoalmente estou muito preocupada com a situação da educação musical no referido Currículo. Acho que ela ainda não ocupa nele o lugar que lhe caberia. Vamos refletir juntos sobre as possíveis causas da educação musical ser relegada a um segundo plano, sobre o papel e a responsabilidade do professor e da escola no desenvolvimento musical da criança. Essessão os pontos que desejo enfatizar aqui.

Parece-me que a atividade artística em geral, e a música em particular, ainda não perdeu a conotação aristocrática — herança do passado — em que era vista como um exercício de lazer e destinava-se a uma elite, sendo privilégio das classes mais favorecidas social e economicamente. Por outro lado, a própria concepção de arte musical, que ainda persiste, se ressentido do preconceito de que para fazer música é preciso dom, talento, sensibilidade imediata e espontânea, ou seja, aptidões inatas. Esses fatos têm contribuído para que não se encare a atividade musical como as outras atividades do Currículo, isto é, como uma atividade que exige trabalho contínuo e sistemático.

A Lei 5692, colocando a educação artística como obrigatória no currículo escolar, veio reforçar a idéia de educação global, em que o desenvolvimento da sensibilidade é também uma de suas metas. Reconhece, assim, que as artes são essenciais à formação, desenvolvimento e equilíbrio da personalidade do educando. Assim sendo, cabe à escola promover uma verdadeira democratização no que se refere à educação artística, possibilitando, pela implantação e implementação de seus currículos, o pleno exercício dessas atividades.

E aqui surge um ponto que considero crucial. Para promover essa democratização da educação artística, a escola precisaria questionar sua noção de estética e de educação artística, porque educação artística é educação estética no sentido de que ambas se ocupam com a formação da sensibilidade. No entanto,

o que se vem observando, no caso específico das atividades musicais, é que essas surgem ou como culminância de atividades integradas ou como parte de programas comemorativos ou sociais da escola, não revelando preocupação com a continuidade e com a sistematização.

Ora, a principal finalidade da educação musical e sua razão de ser no currículo escolar é poder promover o desenvolvimento da sensibilidade do educando.

Seria oportuno, aqui, lembrar, que a sensibilidade se traduz por um tipo particular de capacidade para emocionar-se quando o indivíduo entra em contato com um objeto, uma forma, uma manifestação ou experiência artística, capacidade essa que, desenvolvida, possibilita chegar à emoção que se chama "prazer estético".

Quando se fala em "prazer estético", quer se falar de um prazer que transcende as emoções comuns: prazer desinteressado, desengajado, que pode provocar tensão do corpo, extase, arrebatamento, exaltação, entre outras manifestações. No "prazer estético", o esplendor de alguma coisa, do belo, comove e atinge o indivíduo como um poder implacável. Nesse sentido, o prazer estético é um acontecimento também físico.

O "prazer estético" tem, portanto, características físicas e emocionais, mas é, também, um produto cultural. O contato do indivíduo com um meio ambiente rico em estímulos artísticos contribui indiretamente para desenvolver-lhe a sensibilidade e possibilitar-lhe o "prazer estético".

Se, como já foi dito, a principal finalidade da educação musical no currículo escolar, é poder promover o desenvolvimento da sensibilidade do educando, como organizar a prática das atividades musicais de modo a propiciar à criança o desenvolvimento de sua sensibilidade para a música?

A experiência nos diz que sem o tempo determinado para a prática efetiva de atividades musicais e sem proporcionar o convívio e a familiaridade com a boa música com certa regularidade e continuidade, não há possibilidade de atingir esta meta.

Por outro lado, é preciso considerar que se pode acelerar o processo de formação em muitos domínios do conhecimento intelectual e técnico, mas no que concerne à formação da sensibilidade e à disponibilidade emocional, não se pode abreviar ou saltar etapas. É preciso tempo para amadurecer, e esse tempo pode durar toda uma vida. A escola tem, pois, uma esmagadora responsabilidade neste campo, muito mais do que nos outros, se considerarmos que sem um trabalho de sensibilização estética desde os primeiros anos de escolarização, o indivíduo jamais sairá do analfabetismo sensorial e do consumo indiscriminado, ainda que se reconheça que cada criança tenha virtualidade sensoriais, aptidões emotivas e possibilidades imensas para a fruição da beleza. O educador deve conscientizar-se de que, se deixar passar o momento propício para que o aluno

desenvolva essas potencialidades, por comodismo, indiferença e mesmo incompetência, estará contribuindo, decisivamente, para manter a banalidade do mundo e a mediocridade do homem comprometendo, conseqüentemente, o desenvolvimento da cultura musical da sociedade futura.

Outro problema a considerar no que se refere à presença da música no Currículo por Atividades está ligado à função do professor. A lei 5692 recomenda que o ensino da 1.ª à 4.ª série seja ministrado por professores unidocentes, para que a criança não se ressinta com a presença de mais de um professor. Ora, esse fato tem implicações bastante sérias, considerando que é preciso garantir um *mínimo de competência musical* por parte do professor que tomar a si o encargo de sensibilizar a criança para a música.

A *competência musical* em sentido amplo é definida como a capacidade de captar, descobrir, explorar e imprimir forma a sensações sonoras ou capacidade de realizar ou atualizar obras musicais através da execução. Em sentido mais restrito, a *competência musical* é definida como o conhecimento prévio de princípios artísticos que permitem situar uma obra musical pela classificação das indicações estilísticas que encerra. Perceber a obra de maneira propriamente estética supõe a apreensão adequada das semelhanças e diferenças de acordo com seu estilo e com sua época.

Como a apreensão da obra musical nunca é imediata, supõe informação, familiaridade e freqüência que possibilitam fornecer ao indivíduo os esquemas e sistemas de referências que lhe permitem percebê-la e criar nele o amor à música. Sem um relativo domínio das convenções, segundo as quais as obras musicais são codificadas, sem a posse daqueles sistemas de referência como pode o professor realizar um trabalho de educação musical e responsabilizar-se por ele?

Sabe-se que as pessoas não familiarizadas com a música manifestam uma espécie de *surdex estética* muito característica. Colocadas em contato com a obra musical, o que ouvem é radicalmente outra coisa que aquilo que ouvem as pessoas informadas e cultivadas musicalmente.

Relativamente a outras artes que não a musical, a apreensão da obra artística pelas pessoas não "iniciadas" costuma ocorrer segundo esquemas sensoriais e intelectuais realistas, ou utilitários e autocêntricos que lhes serviram de referência na organização de seu próprio mundo. As pessoas autocêntricas relacionam o que vêem consigo mesmas e seu meio. Poder-se-ia dizer que se identificam com aquilo que percebem e o avaliam de acordo com seus gostos e preferências. As pessoas utilitárias procuram encontrar alguma utilidade naquilo que vêem. Já as pessoas realistas buscam ver fidelidade quase fotográfica na representação das coisas e tendem a medir a qualidade da obra por essa óptica. Em suma, as pessoas sem cultura estética mobilizam categorias que têm disponíveis para apreciar as obras de arte.

No caso da apreensão e apreciação da obra musical, a utilização dessas categorias de percepção extra-estéticas não encontram aplicação, porque a música, pela sua própria natureza, não comporta referências realistas ou conotações éticas suficientemente nítidas, e, por isso mesmo, deixa mais frequentemente desarmado o público não cultivado que se manifesta dizendo: não entendo nada de música.

Os apaixonados pela música podem querer persuadir tais pessoas de que isso não tem nenhuma importância pois, de qualquer maneira, não há nada que seja preciso compreender, ouvir é suficiente. Porém, ouvir não é suficiente e, se não se tem os instrumentos de percepção que permitem o encontro com a música, esta permanece um mundo hermético, uma pasta informe, um rumor monótono.

Daí a necessidade de o professor possuir sistemas de referência suficientes que lhe permitem apreender as obras musicais tais como são, e um conhecimento, ainda que não aprofundado, das convenções segundo as quais são codificadas.

É preciso deixar claro que o conhecimento dos códigos a que aludimos não se refere a um conhecimento de ordem teórica. Não é preciso conhecer a arte do contraponto para reconhecer e apreciar uma obra de Bach. O conhecimento dos códigos é aqui concebido como reconhecimento de modos estilísticos, familiaridade cultural com os diversos tipos de música. Enfim, cultura musical.

O estar em contato com a música com frequência e regularidade são os meios principais de que disporia o professor para desenvolver sua sensibilidade e compreender os códigos. Por outro lado, a informação poderia constituir um auxiliar importante, sobretudo quando se trata de preencher as lacunas de uma prática insuficiente e tardia. Mas o principal é o tempo consagrado efetivamente à familiaridade e convívio com obras musicais, bem como a prática de atividades musicais.

Ora, encarando a realidade do ensino atual, poder-se-ia garantir que o professor do Currículo por Atividades traz na sua bagagem de vida uma carga razoável de conhecimentos e familiaridade com as formas de expressão musical que lhe possibilite ser o desencadeador do processo de educação musical na criança?

Concluindo: se, de um lado, a Lei 5692 revela uma melhor compreensão da educabilidade artística do educando, pretendendo a sua formação integral, de outro lado, a implementação da Lei vem suscitando interpretações diversas, dando lugar a equívocos e omissões.

Poder-se-ia perguntar:

— A educação musical está presente no currículo por Atividades com a finalidade de promover, de fato, o desenvolvimento musical da criança? Ou é encarada como atividade secundária, esporádica, com fins recreativos, cívicos e sociais?

— Os recursos humanos de que dispõe a escola, ou seja, os professores unidocentes possuem formação musical que lhes permite realizar o trabalho de educação musical da criança?

Ou, na sua preparação, recebem subsídios que lhes possibilitam apenas incluir a música como culminância do desenvolvimento de atividades curriculares?

— Como fica o desenvolvimento musical da criança no contexto atual da escola, no Currículo por Atividades?

— Se a criança durante os 4 anos do Currículo por Atividades tiver professores que não se interessem por música ou não saibam usar atividades musicais no seu planejamento, então não passará por nenhuma experiência musical, não terá oportunidades para desenvolver sua musicalidade, justamente no momento em que seu desenvolvimento musical poderá se processar de forma espontânea e natural?

(Recebido para publicação em 11.11.82)

A LIBERDADE DA EXPRESSÃO PLÁSTICA

Maria Beatriz Furtado Rabde
PUC/RS

A experiência tem demonstrado plenamente a importância que as atividades gráficas ou plásticas, como o desenho, a pintura, a modelagem, estimulam e desenvolvem a sensibilidade, a imaginação, a memória e, fundamentalmente, a própria expressão.

É nas primeiras séries do 1º grau que a criança está desenvolvendo suas potencialidades criativas, passando pelas diversas etapas de sua percepção visual, como também, de sua capacidade psicomotora. Nesta fase é tão impossível ensiná-la a traçar, a desenhar com a visão que o adulto possui, como tentar fazê-la compreender o que e como este vê, percebe ou distingue. Uma autêntica educação para a criança será aquela que respeita os valores da imaginação e da fantasia criadora, cujo desenvolvimento oportuno possibilita a auto-expressão. A educação com vistas ao ser em formação, é um processo íntimo, peculiar, individual de crescimento, de expansão, de segurança nas próprias forças ou capacidades, as quais possibilitarão à criança o conhecimento do mundo e de si mesma, dando-lhe confiança naquilo que faz.

Como a expressão possui um fim formativo e não meramente instrutivo, ele não busca a aptidão pessoal para o desenho, a pintura, ou seja, a habilidade, mas o desenvolvimento da criança. Mesmo sugerindo temas, o professor não pode deixar de fornecer ao seu aluno uma ampla espontaneidade, permitindo-lhe a exploração de materiais que irão, certamente, levá-lo a uma progressão gradativa de sua auto-expressão.

Através do desenho, ou da pintura, a criança diz o que sabe do mundo, o que imagina dele, o efeito que produzem determinadas situações a sua alma. "Quando vemos uma criança pintar, assistimos ao diálogo entre o Eu e o quadro que constrói. Segundo esta observação, não se deve ensinar às crianças uma maneira de representar a natureza, mas sim encorajá-las a exprimir o mais intensamente possível o que se esconde nelas" (Cardoso & Heitor).

A atitude, pois, do professor é fator fundamental no acompanhamento dos passos do seu aluno em cada circunstância, inspirando-lhe confiança e crian-

do um clima onde ele adquira confiança em si mesmo.

O aluno, quando se sente compreendido e não apenas avaliado nem julgado, compreendido no seu eu e não no do professor, aceito nos seus sentimentos, demonstrados ou verbalizados, sentir-se-á liberto e confiante por expressar suas experiências, suas necessidades, enfim, todo o seu ser.

“Corrigir sua forma de expressão significaria apenas transformar um sentimento verdadeiro e sincero num forma rígida e obrigatória de medida que, evidentemente, não faria sentido para a criança” (Lowenfeld, 1974).

A expressão é inata no ser humano, assim como desenhar ou expressar-se graficamente é um desejo de comunicação que a criança tem normalmente.

Não sacrificando a intenção comunicativa do trabalho plástico infantil com imposições, deixando que a criança se expresse a seu modo, estaremos colaborando para a sua satisfação diante de uma necessidade natural que ela confrontará com sua própria experiência, favorecendo, gradativamente, a formação de sua personalidade. Possibilitam, portanto, ao aluno, seu crescimento livre para que ele mesmo lute e possa descobrir a sua verdade, dar-lhe-á condições de ter a sua liberdade individual para que ele mesmo encontre suas próprias respostas.

O trabalho infantil, seja qual for o resultado final, objetivamente apreciável ou não, é o fruto de processo muito íntimo, no qual forças interiores se põem em ação e se manifestam: a intenção comunicativa, a concentração mental vivenciada pela criança para aquilo que deseja expressar, revivida na experiência que realiza; é na alegria de ser autora, na satisfação de fazer, que a criança terá junto de si um valor positivo para a formação de todo o seu ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CARDOSO, Camilo & HEITOR, M. M. *Arte infantil*. Lisboa, Meridiano, .
2. LOWENFELD, Viktor & BRITTAİN, W. Lambert. *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo, Mestre Jou, 1974.
3. STERN, Arno. *Le langage plastique*. Paris, Delachaux & Niestlé, 1963.
4. _____. *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa, Horizonte,

O JOGO DRAMÁTICO E O CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Olga Reverbel
Faculdade de Educação da UFRGS

O ensino de Expressão Dramática, tanto no Pré-escolar ou Escola do 1º ou do 2º Grau é desenvolvido através de atividades, considerando-se que atuar é o melhor caminho para aprender.

Três princípios básicos norteiam a este tipo de ensino: 1. A aprendizagem efetiva advem da ação, do fazer e da experiência; 2. O resultado positivo da aprendizagem depende mais do esforço espontâneo e livre interesse do que da compulsão e aplicação imposta; 3. O recurso natural do estudo para a criança é o jogo.

Há alguns anos, havia grande oposição ao ensino de Expressão Dramática na escola por parte dos pais e professores. A oposição baseava-se numa idéia errônea, considerando as atividades dramáticas como “um treinamento para o palco”. Em essência, a Expressão Dramática é a criança jogando dramaticamente.

O Teatro como as demais Artes tem suas raízes na atitude lúdica do homem. Criar uma peça, uma escultura, uma sonata é o modo de jogar do artista no seu mundo de mistério e distanciamento do real, semelhante ao espaço lúdico que a criança povoa com seus jogos.

Há, entre o jogo lúdico infantil e o trabalho adulto, um caminho a percorrer, é neste caminho que se desenvolvem os Jogos Dramáticos. Cabe, pois ao professor a tarefa de orientar a passagem do jogo lúdico infantil para o trabalho escolar.

As atividades de Expressão Dramática ou os Jogos Dramáticos, desenvolvidos na sala de aula, têm dupla finalidade: penetrar no mundo lúdico da criança para que ela sinta prazer em expressar-se e fazer uma utilização pedagógica do jogo lúdico.

TEXTO DO LIVRO *Atividades de Expressão Artística*, da autora, no prelo.

Claparède, em seus estudos, várias vezes insistiu na "utilização pedagógica" do jogo, advertindo sobre o cuidado a tomar nesta utilização, pois sendo o jogo uma ponte entre a infância e a idade adulta, ao usá-lo na escola, arrisca-se a reduzir o jogo a um simples divertir, diminuindo assim a educação e a criança, negligenciando a parte de orgulho e grandeza que dá seu caráter próprio ao jogo humano.

Na construção de um currículo por Atividades para as séries iniciais da Escola do 1º Grau é necessário estabelecer, as relações entre jogo lúdico e jogo dramático, atividade escolar.

O jogo lúdico é um meio de conhecimento, é um ensaio para a vida adulta, é o caminho que a criança percorre, espontaneamente, para chegar ao mundo real. O jogo não é uma estrutura fechada, é um espaço aberto para muitas direções e uma delas pode ser o Jogo Dramático ou outras atividades escolares, consideradas as diferenças específicas, o jogo lúdico pode ser tomado como ponto de partida.

O conjunto de atividades apontadas no currículo deverá apresentar-se de modo que haja, entre estas, integração e continuidade. Seria absurdo a existência de rupturas de vez que a ação educativa é orientada para a criança em sua totalidade sua vida afetiva, motora e cognitiva.

No Jogo Dramático, todas as capacidades e habilidades são estimuladas. Jogando dramaticamente, a criança se auto-expressa de forma dinâmica, na qual pensamento, motivamento e linguagem completam-se naturalmente.

O Jogo Dramático ao desenvolver-se, gradualmente, da infância à adolescência estimula a imaginação dramática.

A imaginação dramática está no centro de toda a criatividade humana, e assim sendo deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise o desenvolvimento das características essencialmente humanas. Sendo a imaginação dramática parte tão importante do modo humano de viver, deve, insistimos, ser cultivado por todos os métodos modernos de educação.

O ensino da Expressão Dramática, através do Jogo Dramático, é baseado na moderna filosofia da Expressão Dramática. Inicia-se o ensino com a criança enquanto criança (e não miniatura do adulto como no século XVIII) e se reconhece a imaginação dramática como qualidade humana essencial; estimula-se a criança a expressar a si própria e ao seu mundo através de um discurso criativo e espontâneo no qual se associam, harmoniosamente, o movimento, a linguagem, a personificação e a identificação. Deste modo a criança aprende e se desenvolve; relaciona-se com seu meio e percebe as relações entre idéias e ações.

O Jogo Dramático, atividade fundamental num currículo por atividades, oferece à criança a oportunidade de desenvolver as habilidades humanas para pensar, levantar hipóteses e descobrir a "verdade".

Nada tem realidade para o ser humano ao menos que ele realize completamente, viva-o na imaginação, *atue*.

Os psicólogos clássicos distinguem a "imaginação reprodutora" e a "imaginação criadora". É a função criadora da imaginação que está no centro de todo o Jogo Dramático.

Na adolescência, a imaginação é, muitas vezes, evasão do real. O adolescente sente-se incompreendido pelos adultos e se refugia num mundo fictício, onde ele se realiza simbolicamente. Neste caso, a função do Jogo Dramático é conduzir o aluno à criação, fundindo o real com o imaginário.

Fala-se muito em "crise de imaginação" e atribui-se à enorme carga de informação de nossa época, sobretudo à televisão com seus programas "enlatados", cabe pois aos educadores criarem, no espaço escolar com o auxílio dos Jogos Dramáticos e Atividades de Expressão Artística, um clima de liberdade onde o aluno sinta que é capaz de criar, de ser original.

O jogo Dramático é uma atividade de criação *ativa*, global e, sobretudo *coletiva*. É o grupo de alunos que a partir de um estímulo dado volta-se para a criação onde a espontaneidade, a percepção, a observação a memória e a imaginação de cada um contribuem para um resultado final que gratifica a todos. O jogo Dramático é, acima de tudo, um acontecimento social, um momento no qual o desejo e o prazer de "criar" sensibiliza os alunos para a compreensão dos valores humanos e sociais, acentuando-lhes, assim, as naturais tendências para a "liberdade, igualdade e fraternidade", síntese de uma verdadeira democracia.

O Jogo Dramático inspirado nos elementos da natureza da Arte do Teatro, da Música e das Artes Plásticas pode ser considerado com um alicerce na construção de um Currículo por Atividades.

(Recebido para publicação em 15.8.82)

*DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS
PARA A LEITURA E ESCRITA*

*Maria Helena Degani Veit
Vânia Maria Moreira Rasche*
Faculdade de Educação da UFRGS

Esta pesquisa teve como objetivo a testagem de uma estratégia curricular que consiste no desenvolvimento de habilidades cognitivas diretamente vinculadas ao processo da leitura e escrita. O programa foi desenvolvido por dez professores de primeira série que foram submetidos a um treinamento em serviço e foi aplicado em três escolas cujo alunado era procedente de camadas menos favorecidas da população (N = 259), sem terem cursado a pré-escola e não repetentes.

Este programa encontra-se embasado nos princípios da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, tendo em vista que o currículo por atividades caracteriza-se pela ênfase nas experiências de aprendizagem em situações concretas e parte do princípio de que é através de sua própria ação que a criança estrutura a sua realidade.

As atividades organizadas e operacionalizadas em unidades, constantes do Manual do Professor, abrangem os seguintes aspectos: habilidade de desempenho verbal, percepção do esquema corporal, percepção visual, auditiva, tátil e cinestésica, coordenação viso e audiomotora, participação grupal e convívio harmonioso, satisfação de permanência no ambiente escolar.

Para fins de avaliação do referido programa foi estabelecido um grupo de controle constituído por três escolas e 216 alunos com características semelhantes às do grupo experimental. Os instrumentos utilizados para avaliação foram elaborados a partir de um levantamento do vocabulário infantil de crianças de

Esta pesquisa fez parte do Projeto "Desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis no processo ensino e aprendizagem para o ensino de 1º grau", desenvolvido pela UPO/SU/SE em convênio com a UFRGS.

primeira série do primeiro grau em escolas de periferia urbana; e constaram de um teste de nível ortográfico e de um teste de leitura que foram validados em população de primeira série no nono mês de alfabetização.

O treinamento em serviço dos professores participantes do grupo experimental consistiu inicialmente num período intensivo de trinta horas, antes do início do ano letivo e de sessões quinzenais de acompanhamento do processo. Este treinamento envolvia além da discussão de aspectos teóricos, a discussão das atividades desenvolvidas pelo professor com os alunos e a avaliação contínua do que vinha sendo realizado.

Os resultados da pesquisa evidenciaram uma diferença significativa, favorecendo o grupo experimental ($t = 2,99$, $p < 0,05$) com relação ao teste de leitura, sendo que a diferença não foi significativa quanto ao teste de nível ortográfico ($t = 0,27$, $p > 0,05$) apesar da média de desempenho alcançada neste teste pelo grupo experimental ter sido mais alta que a do grupo de controle. Esta diferença não significativa pode dever-se a fatores externos como falta de assiduidade dos professores em uma das escolas que compunha o grupo experimental.

Os resultados do estudo permitem sugerir que o programa de atividades desta estratégia pode ser utilizado em classes de primeira série visando melhor rendimento na alfabetização, o que é de grande relevância considerando-se alto índice de repetência na primeira série do primeiro grau no nosso país.

(Recebido para publicação em 29.10.82)

RELATO DE EXPERIÊNCIAS: PROJETO PERICAMPUS

*Universidade Federal do Rio
Grande do Sul*

1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO PERICAMPUS E DO SUBPROJETO COMUNIDADE ESCOLAR

Neusa Junqueira Armellini
Faculdade de Educação da UFRGS

1.1. *Projeto Pericampus*

O projeto Pericampus constitui-se, desde 1981, em uma proposta de educação comunitária que visa a integrar a UFRGS com as comunidades carentes situadas na periferia do Campus do Vale, apoiando-as em seu processo de autodesenvolvimento, mediante atividades de ensino, de educação não-formal, de promoções culturais e de pesquisa. A primeira comunidade focalizada pelo Projeto é a Vila Jardim Universitário, situada no município de Viamão.

Além disso, o Projeto busca não só criar condições de serem experimentadas novas formas de ensino a nível de 3º grau que favoreçam uma formação profissional voltada para a problemática social do País e da Região Sul, como também impulsionar o processo de produção sistematizada de novo conhecimento, mediante a realização de pesquisas.

O Projeto é gerenciado pela Pró-Reitoria de Extensão e abrange três grandes áreas de ação educativa, que originam três subprojetos específicos:

A — *ÁREA DE EDUCAÇÃO BÁSICA* — Com ênfase na melhoria das condições de vida (físicas, materiais, profissionais) e do nível do ensino de escolas de 1º e 2º graus das vilas periféricas, sob a coordenação da Faculdade de Educação — *Subprojeto Comunidade Escolar*,

B — *ÁREA DE EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE* — Com ênfase na melhoria das condições de vida (saúde, higiene, nutrição) da população das vilas, sob coordenação do departamento de medicina preventiva da Facul-

dade de Medicina e da Escola de Enfermagem — *Subprojeto Atenção Primária de Saúde na Vila Jardim Universitário*.

C — *ÁREA DE EDUCAÇÃO e ESTRUTURA CONSTRUÍDA* — Com ênfase na melhoria das condições de vida (edificação, saneamento, urbanização, etc.) sob a coordenação do NORIE — Curso de Pós-Graduação em Engenharia Civil — Subprojeto *Melhoria das Instalações da Escola Anita Garibaldi*.

Caracterizado como um projeto interdisciplinar, o PERICAMPUS desenvolve sua ação mediante a participação efetiva de professores e alunos das referidas áreas e cursos da Universidade e dos grupos da comunidade da Vila Jardim Universitário. É um projeto que se constrói e se aperfeiçoa a partir da ação de seus participantes na realidade, integrando as funções de ensino, pesquisa e extensão. Apóia sua ação em dois pressupostos orientadores:

A) A Educação comunitária é o processo participativo por meio do qual as pessoas se reúnem e descobrem suas necessidades e possibilidades;

B) A Educação comunitária é fonte de conhecimento sobre a realidade das comunidades periféricas, auxiliando a redefinir as finalidades e as estratégias de participação da Universidade na Comunidade e contribuindo para estabelecimento de novas formas de ensino acadêmico.

Tendo como referência tais pressupostos, a Estratégia Básica do Projeto PERICAMPUS envolve quatro movimentos intimamente relacionados:

1. Descoberta dos problemas da realidade e organização do conhecimento sobre a mesma;
2. Ação participativa na comunidade;
3. Reflexão crítica sobre a ação desenvolvida e seu redimensionamento para atender as novas etapas de trabalho;
4. Divulgação das atividades e dos resultados alcançados.

1.2. *Subprojeto comunidade escolar*

O Subprojeto Comunidade Escolar integra a área de Educação básica e visa a:

- Promover o desenvolvimento autodirigido da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Anita Garibaldi", de Viamão, instalada na Vila Jardim Universitário em maio de 1981, por meio de uma ação de assessoria de alunos e professores da Faculdade de Educação da UFRGS à equipe administrativa e docente da escola, as mães, do desenvolvimento de atividades pedagógicas com alunos.
- Promover situações de aprendizagem a alunos e professores da Faculdade, por meio de planejamento, desenvolvimento e avaliação de ati-

vidades curriculares, através de projetos criados em determinadas disciplinas e estágios de Prática de Ensino, de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

A execução do Subprojeto iniciou em março de 1981, mesmo antes de a escola haver sido construída pela Prefeitura de Viamão, e tem sua duração prevista, na referida escola, até dezembro de 1983.

As atividades de professores e alunos da Faculdade de Educação em 1981 foram desenvolvidas atendendo aos pressupostos orientadores do Projeto PE-RICAMPUS e à estratégia básica, envolvendo:

- Conhecimento da realidade escolar — através de reuniões com a diretoria da escola e da ação dos alunos ao desenvolverem seus estágios e atividades curriculares na escola, na perspectiva de uma observação participante;
- Assessoria experimental à escola — concomitante à etapa anterior e envolvendo a execução de atividades de ensino nas classes de Jardim a 4ª série, de apoio aos professores e direção na solução de problemas gerais; de participação nas atividades técnicas, administrativas e comunitárias desenvolvidas;
- Avaliação — acompanhou todo o período de execução do Subprojeto na Faculdade, através de reuniões sistemáticas de professores e alunos por meio do relato e análise da experiência realizada, em reuniões de avaliação e "Feedback" desenvolvidas na escola com as professoras, com a direção e com a Secretaria Municipal de Educação e em reunião realizada na Secretaria da Educação de Viamão.
- Divulgação — de modo informal, através dos contatos de professores e alunos no âmbito da faculdade e, de modo formal, através de comunicações orais em reuniões de órgãos da Faculdade, da Universidade e da Comunidade, de relatórios escritos e da participação na "Mostra de Pesquisa", realizada no Encontro Regional de Educação, em outubro de 1981.

Em 1982, o trabalho assumiu uma característica de maior sistematização, elaborando-se um plano de ação mais cooperativo Faculdade-Escola. Este plano emergiu a partir da avaliação do trabalho desenvolvido em 1981, tendo como referência fundamental: as necessidades identificadas pela direção da escola, expressas em sua "Proposta de Trabalho para 1982", as necessidades identificadas pelas professoras das classes de 1ª a 4ª séries, as possibilidades de recursos humanos da Faculdade, os objetivos do Subprojeto Comunidade Escolar e a necessária continuidade ao processo até então desenvolvido.

Dentro da área de Currículo Por Atividade destacam-se os seguintes focos de ação:

- A — Alfabetização em classes de 1ª série (metodologia inovadora);
- B — Ampliação da competência lingüística em classes de 2ª, 3ª e 4ª séries;
- C — Melhoria do desempenho docente no currículo por atividades;
- D — Problemas gerais da escola;
- E — Sistematização e divulgação da experiência do Subprojeto Comunidade Escolar.

Os recursos humanos envolvidos no Subprojeto em 1982 integram a equipe administrativa, docente e discente da escola e as mães dos alunos, professores dos três departamentos da Faculdade de Educação — Estudos Básicos, Ensino e currículo e Estudos especializados — e alunos das disciplinas de prática de Orientação Educacional, de Supervisão Escolar e de Administração Escolar, de Prática de Ensino de Português, de Psicopedagogia Terapêutica, de Psicologia da Educação, Metodologia do ensino de 1º Grau II. A participação da Faculdade de Biblioteconomia realiza-se através do trabalho de alunos e da professora da disciplina de *referência*.

2. CARACTERIZAÇÃO DA VILA JARDIM UNIVERSITÁRIO — MUNICÍPIO DE VIAMÃO

Jeferson José da Arruda Calvette
Integrante do Grupo da área de
Educação e Promoção da Saúde

1. Descrição da vila

A vila Jardim Universitário situa-se no 4º Distrito de Viamão, tendo como limites o Campus da UFRGS, vila Aparecida e vila Santa Isabel, a 30 minutos de Porto Alegre e 40 minutos de Viamão, através de ônibus.

Segundo o IBGE, a vila pertence ao município de Porto Alegre, sendo seu ICM arrecadado por esta cidade. No entanto, os serviços públicos, como cartório, registros, ônibus, água, luz, esgoto, escola, etc., são de responsabilidade de Viamão.

Situada em uma área pequena, lá se encontram muitas das chamadas áreas verdes e áreas de ocupação ilegal, havendo moradores há mais de 15 anos nesta situação. Apresenta-se o terreno bastante acidentado com morros, córregos e até pequenas cachoeiras.

A Escola Municipal "Anita Garibaldi" se situa na divisa da Vila Jardim Universitário com a Vila Luciana.

2. Descrição da População

Segundo alguns moradores mais antigos, houve grande aumento popu-

lacional na vila, principalmente nos últimos 5 anos. De um modo geral, os atuais habitantes provêm do meio rural (até mesmo de Santa Catarina) e da expulsão de outras vilas periféricas de Porto Alegre.

Embora não dispondo de dados precisos, calcula-se que o número de habitantes gira em torno de 2.000 pessoas, sendo que deve-se ressaltar o grande número de crianças que lá se encontram.

A atividade profissional principal no que concerne aos homens é a da construção civil e, às mulheres, a de domésticas.

Atualmente não existe na vila nenhuma entidade comunitária representativa. A antiga Associação dos Moradores se encontra desativada há 1 ano. Através desta associação, há 3 anos a população reivindicou a escola municipal que hoje se encontra parcialmente construída.

Também o Clube de Mães, que tem uma tradição de participação das mulheres mais ativas da vila, se encontra esvaziado. Lá funciona uma escolinha do MOBRAL com uma professora contratada, e também é servido o almoço para as crianças carentes.

Embora não se disponha de dados de um levantamento sócio-econômico, a Vila Jardim Universitário se caracteriza como uma vila "pobre", situação esta que se acentua principalmente nas áreas verdes.

As informações aqui utilizadas para descrição da vila e de sua população, não resultam de uma pesquisa formal, mas de um trabalho de observação participativa do grupo da área de Educação e Promoção de Saúde, na Vila Jardim Universitário. Esse grupo, constituído por 12 estudantes de Enfermagem e de Medicina da UFRGS, vem realizando visitas domiciliares, reuniões comunitárias, campanhas de vacinação de forma regular, o que lhe possibilita um conhecimento mais estreito sobre a realidade daquela comunidade.

3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU INCOMPLETO "ANITA GARIBALDI"

Marilaine Bergue

E. M. de 1º Grau

Incompleto "Anita Garibaldi"

A Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Anita Garibaldi" está localizada na rua Graciliano Ramos s/nº, na Vila Jardim Universitário, 4º Distrito de Viamão. É a mais nova escola do município de Viamão. Nasceu das muitas reivindicações promovidas pela comunidade de Jardim Universitário, lideradas pela Associação Comunitária Santa Isabel (ACOSI).

Em 22 de março de 1981, inicia-se a construção do prédio pela prefeitura de Viamão. Em 2 de maio do mesmo ano, a unidade inicia suas atividades

letivas como Escola Municipal no Jardim Universitário. Em 15 de julho, o prefeito de Viamão assina o Decreto 015/81, criando e dando patronato à escola que passou a se chamar Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Anita Garibaldi".

É oficialmente reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação pelo Parecer 2820, publicado no Diário Oficial de 09/03/82. Na data de seu 1º aniversário, é criado o símbolo da escola com o lema "Sensatez, Amor e Sabedoria". Em setembro do mesmo ano, inaugura a sua banda, atendendo às aspirações da comunidade escolar.

A escola possui um prédio de alvenaria com 5 salas de aula, uma secretaria e uma cozinha. O prédio ainda está em fase de acabamento.

Atualmente possui 497 alunos distribuídos pelas 14 classes de Jardim à 4ª série (uma classe de Jardim, 7 classes de 1ª série, 2 de 3ª série e uma de 4ª). Do total de alunos, 243 frequentam as classes de 1ª série. Sua matrícula geral já atingiu 525 alunos, dos quais alguns se transferiram para outras escolas, por razões diversas, e outros se evadiram.

O corpo docente da escola é formado por 17 professoras; a escola também possui 5 funcionários.

A escola funciona em 3 turnos — manhã, intermediário e tarde. uma vez que possui 14 turmas e só dispõe de 5 salas de aula.

Devido às dificuldades financeiras e materiais que a escola enfrenta, realizam-se com frequência promoções comunitárias com a finalidade de angariar fundos para sua manutenção e promover a integração da escola com a comunidade.

A escola também realiza outras promoções que visam a apoiar e enriquecer o processo de aprendizagem de seus alunos, como visita ao Jardim Zoológico, participação nos desfiles cívicos da comunidade de Viamão, entre outras.

Desde a sua fundação, a escola tornou-se núcleo irradiador do Projeto PERICAMPUS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, recebendo assessoramento direto do Subprojeto Comunidade Escolar, desenvolvido por alunos e professores da Faculdade de Educação e, em 1982, da Faculdade de Biblioteconomia.

Cabe salientar que, neste segundo ano de assessoramento às atividades escolares, dentro do Currículo por Atividades, o trabalho está sendo intensificado nas classes de 1ª série, decisão esta tomada a partir da constatação do alto índice de reprovação e evasão nesta série em 1981. Alunos e professores da UFRGS têm se dedicado a um amplo trabalho envolvendo os alunos de 1ª série, as professoras de classe e as mães das crianças, na busca de melhores resultados. Também está sendo desenvolvido um trabalho nas classes de 3ª e 4ª séries, na área de ampliação da competência lingüística.

A participação de alunos e professores do Subprojeto Comunidade Escolar

não se restringe às atividades de sala de aula, pois também realizam um trabalho de apoio às promoções da escola, sejam de natureza administrativa ou comunitária.

Buscando maior integração com a Faculdade de Educação, a escola se fez representar, através de sua bancada, nas festividades de seu 12º aniversário, sendo então recepcionada pela Direção e alunos do Colégio de Aplicação e pela Direção, professores e alunos da Faculdade.

4. ALGUNS FOCOS DE TRABALHO DESENVOLVIDOS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES DA ESCOLA

4.1. *Alfabetização em classes de 1ª série*

4.1.1. Alfabetização em classes regulares de 1ª série

Dinorá Fraga da Silva
Faculdade de Educação da UFRGS

Em fins de dezembro de 1981, realizou-se uma das reuniões de planejamento para o ano de 1982, na Escola Anita Garibaldi, com a participação da Profª Marilaine Bergue, Diretora da Escola, da profª Neusa J. Armellini, Coordenadora do Subprojeto Comunidade Escolar e da Profª Dinorá Fraga da Silva, Coordenadora do trabalho na área de alfabetização do referido Subprojeto. Na oportunidade, a Diretora da Escola expressou sua preocupação em diminuir o índice de evasão e repetência na 1ª série; para isso sugeria a necessidade de uma *metodologia inovadora* na 1ª série.

A partir dessa reunião, o grupo de professores envolvido com o trabalho na 1ª série passou a discutir o que poderia ser entendido por uma *metodologia inovadora*. Para buscar respostas, considerou-se essencial o aproveitamento das experiências anteriores do grupo da Faculdade, como o trabalho desenvolvido na Escola Alberto Bins e no Colégio de Aplicação. Tentou-se, também, a partir da proposta da Escola, recuperar os textos legais sobre Currículo por Atividades e os estudos teóricos de base psicolinguística que elementos do grupo vinham realizando.

Foram, então, delineadas idéias norteadoras de aprendizagem e de organização do ensino no Currículo por Atividades:

^a Projeto de extensão, desenvolvido no período de 1978 a 1981, objetivando a testagem de metodologia do Currículo por Atividades, em Convênio SEC/UFRGS.

A CRIANÇA

- A criança é sempre capaz de agir; sua atividade deve ser respeitada.
- Quando uma criança toma uma decisão e escolhe o que fazer, não está perdendo tempo.
- A reflexão sobre a ação propicia o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança.
- A ação de agora da criança repousa em ações e conquistas anteriores.

O ENSINO

- As experiências físicas variadas terão vital importância para o desenvolvimento da criança.
- As experiências sociais devem ser também selecionadas para que a criança tenha contato adulto/criança; criança/criança.
- A reflexão da criança se manifesta através de problemas que são colocados, partindo de sua ação sobre o meio.
- A solução de problemas parece ser fator básico para o desenvolvimento do pensamento.

O desenvolvimento da criança dá-se através do componente biológico em contato com o meio.

Metodologia inovadora significa:

- organizar e utilizar o ambiente físico e social, através da atividade da criança.

Como função do professor, isto implica:

- diversificação de atividades;
- estruturação da liberdade;
- uso do erro construtivo da criança;
- colocação de problemas.

Tais idéias, complementadas por outras relacionadas mais especificamente ao processo de alfabetização, passaram a orientar o trabalho de escrita e leitura nas classes de 1ª série, nas quais as professoras consideraram como válida a experiência integrada com estagiários e professores das disciplinas de Prática de Ensino de 1º Grau, de Prática de Supervisão Escolar e de Prática de Orientação da Faculdade de Educação/UFRGS.

Quanto à alfabetização, as idéias são as seguintes:

A CRIANÇA

- A criança, ao chegar à escola, já usa um sistema alamente complexo e

O ENSINO

- O principal responsável pela alfabetização parece ser a atividade

abstrato, que é a sua língua; é, pois, falante competente nesta língua.

- Estar exposto a um ambiente linguístico (mesmo entre pais analfabetos) é o suficiente para que a criança se torne falante de sua língua materna.

física e reflexiva sobre a palavra escrita e falada.

- O conteúdo não é o ponto de partida. O ponto de partida é a própria criança.
- A sala deve ser um lugar onde a criança possa agir sobre as palavras, assim como sobre os objetos.

OS PRINCÍPIOS RELACIONADOS COM A CRIANÇA E COM O ENSINO IMPLICAM AUXILIAR A CRIANÇA A

- sentir-se segura nas relações adulto/criança; criança/criança;
- tornar-se gradativamente autônoma, frente a adultos e crianças;
- tornar-se independente, curiosa, perseguindo suas curiosidades;
- ter confiança em sua capacidade de construir a sua própria idéia das coisas e exprimir seu pensamento com convicção.

Alguns fatores têm sido essenciais no desenvolvimento do trabalho de escrita e leitura durante este ano de 1982. Poder-se-ia destacar os seminários com as professoras de 1ª série; a integração entre os estagiários e as professoras de classe; a disponibilidade das professoras em relação à criança e a sua aprendizagem; a integração entre trabalho na área de Ensino, de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional e a análise minuciosa dos "erros" das crianças numa abordagem construtivista.

Em relação a este último fator, apresentar-se-á um exemplo de "erro" da criança, a tentativa de sua análise e as decisões de ensino decorrentes.

Em uma das classes de 1ª série foi pedido às crianças que dissessem palavras que começassem com *a*. As crianças disseram: água, terra, pátio...

Tentando pensar esta resposta, "aparentemente" errada, foi possível propor o seguinte: as crianças agruparam as palavras por associação de significado. O pedido da professora exige uma abstração de fonema e sua relação com a marca gráfica, como se tal relação não fosse arbitrária, convencional e social. Esta tarefa parece ser demasiadamente complexa para as crianças. Com base nestas prováveis causas de "erro", foram tomadas algumas decisões para o ensino — a) considerar que, inicialmente, a criança não realiza a relação som/grafia. Tal consideração implica que a palavra escrita seja entendida como um objeto de natureza gráfica, cujo conhecimento está sendo construído pela criança, independente da relação som e grafia; b) elaborar atividades para desenvolver o pen-

samento simbólico; isto é, atividades em que as crianças passam por diferentes níveis de substituição da realidade percebida ou pensada, até chegar à palavra. Esta, a palavra escrita, *representa e substitui* a realidade, incluindo, em tal cadeia de transposição, a língua falada.

Simultaneamente ao trabalho com as crianças, são realizados seminários com alunos e professores da Faculdade e com professores da 1ª série. O objetivo é que, em equipe, se pense a criança, o contexto escolar e social e o método de alfabetização.

Também, a título de ilustração, transcrever-se-á o depoimento de uma das professoras de 1ª série, em junho do corrente ano.

“Eu observo que, antes eles manuseavam as fichas, montavam a palavra para depois pensar; agora eu observo que eles, primeiro, pensam para depois montar a palavra com as fichas”.

Tentando pensar este depoimento em termos de desenvolvimento profissional do professor, é possível entender que a professora “descobriu” que a atividade física sobre a palavra precede e tem predominância sobre o puro pensar a escrita; na medida em que predomina o agir fisicamente sobre a palavra, a criança vai desenvolvendo a possibilidade de antecipar a formação da palavra, apresentando, nesta última etapa, condições para ler e escrever qualquer outra palavra.

Os fatos aqui relatados são apenas uma amostra da sucessão de fatos que, no Projeto PERICAMPUS, Subprojeto Comunidade Escolar, estão determinando o modo de auxiliar a criança e a professora de classe em seu desenvolvimento e que, também, estão ensinando as professoras da Faculdade de Educação a repensar a teoria através da prática, como no caso das propostas de modificação do método de alfabetização em uso na Escola.

4.1.2. Alfabetização em classe repetente — “classe de apoio”

Liliana Maria Rosa Fagundes
Faculdade de Educação da UFRGS

Quem são as crianças da classe repetente, chamada “Classe de Apoio”?

São crianças de 8 a 15 anos — a maioria entre 9 e 13 anos — quase todos repetindo a 1ª série por 2, 3, 4 ou mais anos.

O fracasso escolar é a característica básica da turma. Sabe-se que muitos alunos têm tido frequência irregular à escola, ou seja, excesso de faltas, evasão por mudança de residência, por necessidade de trabalhar, por falta de roupa e alimento, e por outras causas.

Esse tipo de classe, chamada de “Classe de Apoio”, foi instituída pela Secretaria de Educação de Viçosa, a partir de 1982, na rede escolar do Município.

O primeiro problema que se coloca é: Como tratar essas crianças? Como se nada soubessem? Recomeçando um trabalho para o qual a expectativa é de fracasso? Se nosso pressuposto é de que mesmo as crianças das classes regulares já lidam com um ambiente gráfico, isso seria mais real no que diz respeito a essas que foram expostas a variados métodos de alfabetização.

A decisão foi a de usar o método de palavração, porque auxilia quanto à utilização de uma unidade significativa para a criança. A palavra é uma representação de objetos, pessoas, ações do seu mundo; como ocorre com as crianças mais novas, encontramos nesta turma crianças para as quais a palavra escrita continua se confundindo com os objetos ou sendo apenas seu nome, sem que elas se importem com suas características gráficas. Ao mesmo tempo, muitos alunos já atribuem importância à letra, ou melhor, eles sabem que as palavras são escritas com letras.

Então, como trabalhar?

Resolveu-se acelerar o processo no sentido de não obrigar as crianças a repetirem coisas já trabalhadas, dando oportunidade aos que pudessem para irem mais rápido e conseqüentemente sentirem que o fracasso não é inevitável.

Como fazer isto?

1. Trabalhando com palavras da realidade do aluno, auxiliando-o a explorar o objeto a que se refere em todos os possíveis significados, substituindo-o logo após por representação como fotografias, desenhos e, finalmente, a palavra escrita. Portanto, explora-se com a criança a idéia de que uma coisa representa outra, que se pode representar algo por um símbolo convencionado e, neste caso, uma palavra escrita com letras.
2. Logo após, apresentando aos alunos as letras com que é formada a palavra, para que eles a reconstituam e modifiquem à vontade. Esta é a diferença maior em relação a estratégia usada nas classes de iniciantes, porque se supõe que, para a maioria dos alunos, a letra é uma unidade significativa.
3. Apresentando um número maior de palavras em menor tempo, incluindo os verbos, de modo que logo seja possível formar frases significativas com o material.
4. Na medida em que se apresentam novas palavras e suas letras constituintes, deixa-se que os alunos lidem com elas, formando palavras conhecidas, novas palavras e frases.

4.1.3. A Orientação Educacional e o apoio ao processo de alfabetização

Cacilda Zorzo

Faculdade de Educação da UFRGS

Com o intuito de oportunizar alternativas de experiências de estágio em Orientação Educacional, verificou-se que o projeto PERICAMPUS, por meio do Subprojeto "Comunidade Escolar", oferecia um campo rico para experiências de estágio em nível de 1º Grau.

A Orientação Educacional no Currículo por Atividades se caracteriza por uma assessoria e apoio ao professor de classe e à família, pelo fato de considerá-los fontes de influência direta sobre a criança com os quais mantêm contatos significativos.

Deste modo, todo o esforço do Orientador Educacional deve ser canalizado na direção destas duas forças: professora e família, ajudando-as no desempenho de seus papéis de educadores por excelência, tanto em relação aos aspectos cognitivos e psicomotores, quanto aos aspectos afetivos.

Articulando-se com o processo de alfabetização, o estagiário em Orientação Educacional desenvolve tanto atividades em conjunto com a professora em sala de aula, quanto fora dela, realizando ao mesmo tempo observações de forma participativa.

Considerando-se que o clima da sala de aula depende, em grande parte, do professor e de um adequado manejo de classe, o estagiário de Orientação Educacional assessoria a professora de 1ª série na busca de alternativas para a solução das dificuldades encontradas, de modo que, por meio do estudo de caso e da aplicação de modelo decisório, oportunize o desenvolvimento de habilidades que a tornam independente e capaz de resolver por si os problemas mais comuns de sala de aula.

De acordo com o caso ou quando a circunstância exigir maiores informações, ambas — professora e estagiária — se dirigem à casa da criança, para que em contato com seu "modo de vida" e com sua família possam conhecê-la e compreendê-la melhor na escola.

Além do contato com a família, conforme o exposto, é dado grande significado à participação da mesma junto à escola.

Uma das formas utilizadas para trazer a família para a Escola consiste em reunir as mães das crianças das 1ª séries, para juntas debaterem assuntos de seu interesse.

Por meio de técnicas de grupo, as mães discutem e refletem sobre os temas que elas mesmas escolhem, apresentando suas conclusões em plenário e realizando-se, em conjunto, uma avaliação dos trabalhos.

Esta forma de atividade tem sido de grande efeito, porque todos podem expressar livremente o que sentem e pensam.

Tendo em vista o fenômeno da evasão escolar, que se acentua a medida que o ano escolar vai avançando, um aluno estagiário vem desenvolvendo um projeto, que visa não só a detectar as causas do problema, mas, acima de tudo, preveni-lo com a ajuda da própria família.

Em suma, podemos afirmar que a Escola, embora desprovida de todo e qualquer serviço especializado, possibilita o desenvolvimento de uma experiência de estágio em O.E. com resultados positivos. Realizado de modo a alcançar a comunidade escolar de forma efetiva, promove uma troca de experiências entre a escola e a família que só tem a enriquecer o processo educacional da criança. Leva, ainda, ambas a refletirem criticamente sobre seu verdadeiro papel em face da formação de um homem-pessoa, capaz de agir e modificar o meio social do qual faz parte.

4.2. Ampliação da competência lingüística em classes de 3ª e 4ª séries

Rosa Maria Hessel Silveira
Faculdade de Educação da UFRGS

O trabalho atualmente desenvolvido nos grupos de 3ª e 4ª séries da Escola Anita Garibaldi teve como fonte inicial o objetivo de testar um postulado teórico básico da Lingüística Gerativa. Transformacional, qual seja, o de que todo falante de uma língua é capaz de operar intuitivamente com palavras e regras de estruturação frasal dessa mesma língua. Tal falante seria competente, também para pensar sobre sua própria língua, podendo julgar, por exemplo, se uma determinada frase é "boa" ou não.

A partir desse princípio lingüístico, poderia se propor que, na prática pedagógica, se buscasse o aperfeiçoamento da linguagem do aluno a partir de sua própria competência lingüística, desprezando-se a medição de um ensino gramatical explícito e sua respectiva nomenclatura (ex: substantivo, gênero,...)

Com o objetivo de pôr em prática esse princípio pedagógico e vivenciá-lo numa escola receptiva a novas propostas e representativa da realidade sócio-educacional brasileira, constituiu-se um grupo básico interessado no trabalho, formado por professora e três alunas da disciplina de Prática de ensino em Português.

No plano prático, o trabalho se estruturou sob a forma de sessões semanais ou quinzenais com os grupos de alunos da escola nas quais se realizam as atividades planejadas pelo grupo aplicador. Não há uma elaboração prévia de exercícios para várias sessões, mas sim uma avaliação, um planejamento e uma aplicação concomitantes. Tal procedimento vem acarretando adaptações dos exercícios que se enriqueceram com atividades correlatas de interpretação de textos, jogos de pensamento, expressão oral etc.; em busca de um ajustamento maior à clientela e ao programa desenvolvido pelas professoras das classes de 3ª e 4ª séries.

Como outros princípios norteadores do trabalho desenvolvido, são igualmente importantes as decisões de desenvolver os exercícios sob a forma escrita,

que permite mais facilmente a concretização das frases sobre as quais o aluno trabalha, de revestir as atividades de um caráter lúdico, de favorecer a auto-correção do aluno, de respeitar o ritmo e o nível de desempenho de cada um e incentivar, assim, a autoconfiança.

As atividades centrais das sessões — inspiradas em mecanismos existentes na própria estruturação lingüística, como supressão, inclusão, substituição e permuta de termos, etc. — têm alcançado receptividade junto às crianças que se sentem aptas para resolver independentemente as tarefas, desde que as entendam.

Evidentemente, convenções específicas da língua escrita — como ortografia, emprego de maiúsculas, pontuação, distribuição gráfica no espaço — representam dificuldades bastante acentuadas para alguns alunos que não têm oportunidade de contatos freqüentes com a língua escrita, no meio familiar. Tais dificuldades não chegam, porém, a impossibilitar o alcance do objetivo primordial do trabalho que é o de criar situações para que as crianças manipulem a língua, de diversas formas, contando com o seu conhecimento e sua intuição lingüística.

(Recebido para publicação em 16.11.82)

PROJETO: "O LIVRO NA SALA DE AULA".

1ª Delegacia de Educação

Objetivos:

- Atualização de bibliotecas escolares;
- Valorização da Literatura Infanto-juvenil Brasileira;
- Conscientização dos professores quanto à necessidade da didática do livro;
- Formação do hábito de leitura;

Justificativa:

"A criança não lê porque o adulto, na maioria despreparado sobre o assunto, não lhe dá condições. Ela é e sempre foi receptiva à leitura de uma boa história, desde que esta lhe seja proporcionada através de estímulos positivos e, especialmente, apresentada de forma afetiva.

A Literatura Infantil tem sido tratada como "literatura menor" por ser "coisas de criança". Só recentemente está surgindo por ela um maior interesse, de parte de especialistas e organizações voltadas para a cultura. E na verdade ela é o pilar de todo o processo cultural. Se é no texto literário que o "pensar, sentir e criar" tem seu desenvolvimento máximo, e se é na infância que se forma o hábito de ler, bem se pode imaginar as imensas possibilidades e a fundamental importância da Literatura Infantil no desencadeamento desse processo.

Dinâmica do Projeto

A 1ª Delegacia de Educação, preocupada com o baixo rendimento escolar que vem se acentuando nos últimos anos, e sentindo a necessidade de formar hábitos de leitura nos alunos de 1º grau, como suporte de uma aprendizagem significativa, deu pleno apoio à implantação do projeto "O livro na sala de aula"^b, a ser desenvolvido inicialmente em 20 escolas de Porto Alegre, per-

^a Foram expositores deste trabalho na II Jornada Educacional os seguintes professores: *Maria Dinorah Luz do Prado* — 1ª DE, *Elzira Maria Tonin Oppermann* — EE de 1º Grau Coelho Neto, *Maria Cristina Maisonnave* — EE de 1º e 2º Grau Portinari, e *Denise Costa e Lourane Lange* — EE de 1º Grau Itamarati.

^b 1ª DE/GFAC/Promoções Educativas/CD/ com apoio da Biblioteca Infantil Lucília Minssen /SE/PA/1982.

fazendo um total aproximado de 900 alunos de 4ª séries, com idade média de 9 e 10 anos.

A escolha da série (4ª série) teve como razão o fato desses alunos já possuírem domínio de leitura.

O período de execução abrangeu os meses de abril a novembro de 1982. As escolas foram selecionadas a partir das seguintes características:

- Apresentarem baixo nível sócio-econômico;
- Não desenvolverem trabalho sistemático com leituras extra-classe;
- Não possuírem biblioteca atualizada com Literatura Infanto-Juvenil Brasileira.

Aplicação do Projeto.

Para a viabilidade do projeto, fez-se necessário atualizar o acervo das escolas, obedecendo a uma listagem selecionada pela Biblioteca Infantil Lucília Minssen, constante de 280 títulos de autores de Literatura Infanto-Juvenil Brasileira indicados para 4ª séries devendo a escola obter o número de livros suficiente para o rodízio entre os alunos.

Estes tiveram livre acesso às bibliotecas, onde o acervo ficou à sua disposição, com orientação da professora bibliotecária.

Os livros eram levados para casa, onde os alunos, com uma cadernetinha, iam anotando o que mais lhes chamava a atenção, tanto do ponto de vista dos personagens e desenvolvimento das histórias, quanto do vocabulário e formas de escrita.

Ao professor de classe coube a tarefa de estímulo e acompanhamento, propiciando aos alunos a livre manifestação sobre as leituras.

Durante cinco meses aconteceram diálogos, mesas redondas e debates em sala de aula, onde as obras preferenciais foram discutidas pelos alunos com a mais ampla liberdade.

Ao término das leituras, onde foi constatado que em algumas escolas alunos chegaram a ler 24 livros durante este período, em uma média de 8 livros por aluno, estes elaboraram um comentário escrito com o tema "O livro que eu mais gostei", onde puderam expressar seu ponto de vista a respeito das obras lidas. Coube ainda ao professor, ao supervisor e aos bibliotecários de cada escola, preencher uma "Ficha de Coleta de dados sobre o Projeto", fornecida pela 1ª DE, e através da qual foi possível fazer completo levantamento do desenvolvimento do trabalho. A culminância do projeto constou da exposição, na XXVIII Feira do Livro, stand da Biblioteca L. Minssen/SE, de livros montados e ilustrados pelos alunos a partir de seus comentários.

Foi realizada ainda uma entrevista com os alunos para a TV Educativa, Canal 7 e TV Bandeirantes, Canal 5, onde puderam contar para o público telespectador as experiências vivenciadas.

Resultados obtidos com o Projeto

Após a aplicação do Projeto, as professoras observaram que as crianças que não tinham o hábito de ler, passaram a se interessar pelos livros, enquanto as que já liam aumentaram grandemente seu interesse e procura pelos livros.

As crianças se identificaram tanto com os autores, que tiveram vontade de imitá-los em suas maneiras de escrever.

Um dos resultados positivos foi o desenvolvimento da escrita, observado ao decorrer do trabalho desenvolvido. Alunos que tinham bloqueio em expressar idéias e manifestar sentimentos, conseguiram reduzi-lo com maior facilidade, pois as leituras, além de liberadoras de tensões, ampliaram muito seu vocabulário. Um aspecto interessante observado foi o despertar nos alunos do gosto pela poesia passando eles de leitores a criadores.

Com a liberdade de expressão oral usada durante o desenvolver das atividades, os alunos adquiriram mais segurança e apresentaram oralmente e sem inibições seus pareceres para os colegas e professores. O contato com alguns escritores, proporcionado aos alunos durante a XXVIII Feira do Livro e mesmo em visitas destes às escolas e a conseqüente desmistificação do autor como ser sacralizado, trouxe-lhes uma grande motivação e novos estímulos para a apreciação de obra criadora.

Conclusões:

Os resultados obtidos com este projeto foram altamente gratificantes. Levaram-nos a confirmar que "Só a escola criativa fará o ser integral e que "criatividade sem livro, leva a muito pouco". É através da leitura de boas obras literária para a criança que ela vai desenvolver suas aptidões mais plenas. Imaginação criadora. Sensibilidade. Sociabilidade. Senso crítico, E ainda algo fundamental, aprender português". "A Literatura Infantil é libertadora, e sua riqueza e grandeza consiste no ilimitado das respostas que poderá proporcionar, e nunca numa resposta única e dirigida, função que cabe à imagem e aos audiovisuais, cujo uso inadequado tanto vem contribuindo para o esvaziamento cultural do nosso povo".

Numa época em que tanto se necessita melhorar o nível cultural, dando aos alunos uma visão mais ampla de mundo e um maior alargamento de horizontes vivenciais através do desenvolvimento do pensamento reflexivo e da explosão de novas idéias, é conveniente que este projeto não só continue sendo

implantado, mas que um número sempre crescente de escolas e alunos seja nele incluído.

(Recebido para publicação em 23.11.82)

O CURRÍCULO POR ATIVIDADES NO COLÉGIO ANCHIETA

Equipe do Colégio Anchieta
Serviço de Orientação Pedagógica

No Colégio Anchieta, o ensino por atividades se faz por meio do Ensino por Núcleo. O Ensino por Núcleo consiste, fundamentalmente, na escolha de uma questão que, para ser desenvolvida, necessita de ensino interdisciplinar. Para a compreensão da questão concorrem pois, princípios de diferentes áreas de conhecimento que são redescobertas de acordo com a experiência concreta que o aluno vivencia.

Esse tipo de ensino garante a aprendizagem de princípios unificadores o que é muito importante, porque uma das principais tarefas da educação consiste em ajudar o aluno a compreender o mundo em que habita, de maneira a captar o sentido da existência das coisas sem se perder na multiplicidade de estímulos que a realidade oferece.

Isto significa que o aluno necessita aprender a unidade que existe no universo aparentemente fragmentado pela diversidade de formas, como se manifesta, para situar-se nele de forma integrada.

O Ensino por Núcleo auxilia o aluno a perceber as interações que mantêm a realidade como um todo coerente. É conduzido de tal maneira que a aquisição de cada nova relação não apenas se acumula na mente do estudante, mas se integra em seu esquema mental, facilitando uma integração de conhecimentos e valores.

Conduz à aprendizagem de princípios que encerram um grande número de relações e que, portanto, explicam uma variedade de fatos e processos em si mesmo diferenciados.

No currículo por atividades, o Ensino por Núcleo é fundamental, pois nesse período de aprendizagem, o aluno está mais voltado para o aspecto global dos fenômenos do que para seus detalhes, devendo-se organizar o ensino com base em princípios bastante amplos que possam ser estudados na realidade concreta, cuja linguagem é compreendida pelo aluno.

Ao planejar este ensino, discriminam-se princípios específicos de diferentes matérias que orientarão a exploração da realidade, considerando os recursos que

a realidade escolhida oferece. Tais recursos indicarão ao professor os temas que deve revisar em direção aos princípios específicos e unificadores.

Na organização de um núcleo de ensino por atividades, deve-se ter o cuidado de prever básica e inicialmente dois aspectos. O primeiro diz respeito à escolha de um princípio unificador que seja de real importância para aqueles alunos com que irá trabalhar. O segundo refere-se à seleção de uma parte da realidade concreta que permite a captação do referido princípio.

Não importa por onde se começa. Às vezes, primeiro, seleciona-se o princípio e depois procura-se circunscrever o aspecto físico a ser examinado. Outras vezes, é a própria riqueza de uma realidade específica que sugere um estudo importante. Os caminhos criativos da mente não são uniformes. O indispensável é que se possa, num certo momento do processo de planejamento, configurar a correspondência entre um princípio que se julgue adequado para o ensino e a realidade a ser examinada.

A Escola pretende, com o ensino por Núcleo, que as vivências nas situações concretas sejam significativas para o aluno, possibilitando o desenvolvimento de habilidades mentais, respeitando o ritmo individual, a expressão na linguagem pessoal através das formas oral, escrita, plástica e corporal. Visando o crescimento sócio-emocional do aluno, são proporcionadas estratégias que permitem a expressão de sentimentos, valores e atitudes diante dos fatos apresentados da realidade que está sendo estudada.

Atualmente o Colégio conta com vinte e um Núcleos de Ensino já organizados e experimentados que sempre recebem reformulações e acrescentamentos, quando submetidos a nova experimentação:

Curiosidades do Homem sobre o Mundo que o rodeia.

Descobrimos os Mistérios da Natureza

Culturas Indígenas.

Imigração Alemã.

Os Grandes Ciclos da Natureza.

Construir com Amor.

Caminhar Juntos.

O Homem e suas Fantásticas Máquinas.

Sou único e parte de um todo.

Trabalho e Justiça para todos.

Migrações: Em busca de uma vida melhor.

O mundo e suas diferentes culturas.

Saúde para todos.

Trabalho e Lazer.

Nós e o Mundo em construção.

O Homem lê o Universo.

Natal: Amor-Liberdade.

Natal: Luz-Estrutura.

Natal em diferentes Contextos.

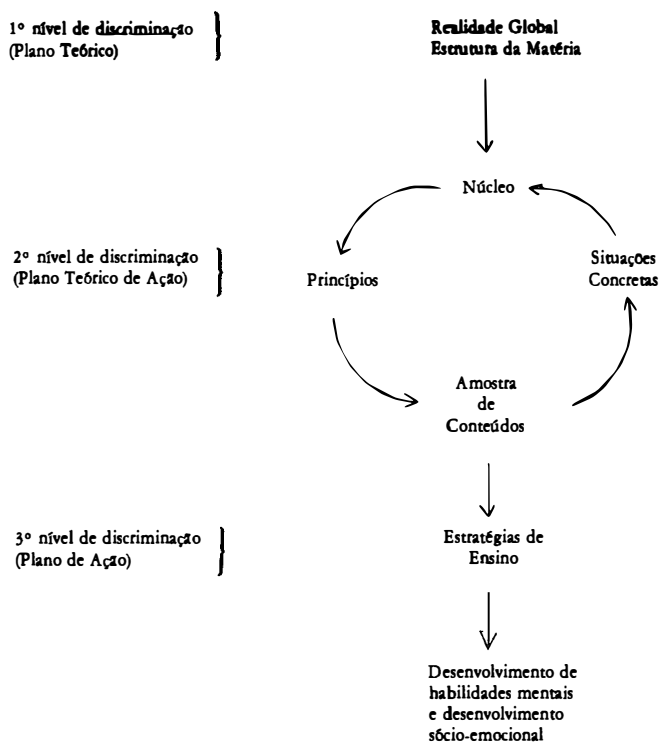
Em cada gesto uma mensagem a descobrir.

O Folclore no Brasil.

Na figura a seguir, apresenta-se um esquema das etapas do planejamento de um núcleo que tem duas referências fundamentais, como se pode observar: a realidade global e a estrutura da matéria em primeiro nível. Em segundo, a seleção de contextos específicos e princípios gerais das matérias. Em qualquer forma de organização, que se inicie selecionando os princípios, quer selecionando situações concretas, a estrutura da matéria serve para orientar a organização do ensino, ao mesmo tempo em que é testada na experiência concreta.

O desenvolvimento do ensino se faz por meio de estratégias que visam o desenvolvimento das habilidades mentais, a redescoberta e ou testagem de princípios e o crescimento sócio-emocional.

PLANEJAMENTO DO NÚCLEO

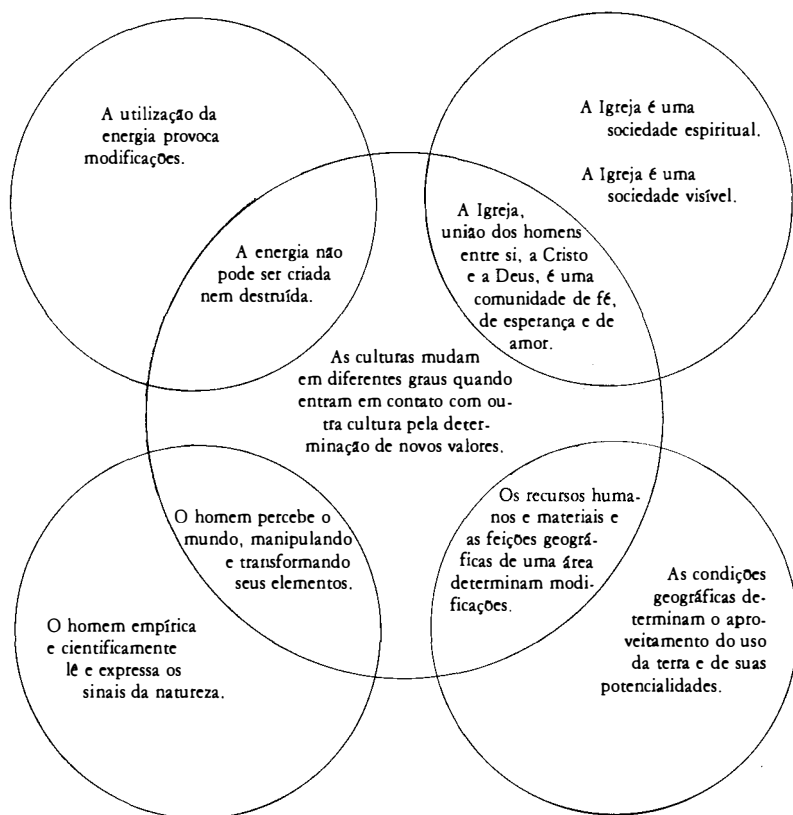


A especificação do conteúdo desempenha um papel importante. Retiram-se da Química, da Física, da Geografia, da Biologia, da História, da Sociologia aqueles aspectos que podem auxiliar na compreensão do fenômeno, sem que se tenha a preocupação de abranger todas as áreas de conhecimento em cada Núcleo.

Há Núcleos, por exemplo, que são mais carregados de Física e Química outros de Geografia ou Ciências Sociais e assim por diante. O que importa é a relevância do princípio para compreender o fato ou fenômeno e não a origem ou campo de saber a que pertence.

Geralmente, existem alguns princípios mais fundamentais que orientam a organização do ensino, como se pode verificar no exemplo apresentado, a seguir:

Princípios do núcleo "O FOLCLORE NO BRASIL"



Estes princípios foram destacados das estruturas de diferentes materiais. Como amostra de conteúdos foram selecionadas, entre outras, algumas lendas do Rio Grande do Sul e do Amazonas, tendo em vista os princípios de Estudos Sociais que destacam as idéias: condições geográficas e recursos humanos. Uma das lendas trabalhadas foi o Uirapuru:

“Duas índias amavam o Cacique e ele se casaria com aquela que acertasse a flecha no alvo. A índia que errou ficou triste e pediu para ser transformada num belo pássaro. Vendo que seu amado era feliz, voou para bem longe, para o Amazonas”.

As crianças ouviram a gravação da lenda, captaram os fatos e fizeram muitas interpretações, expressando-se através do desenho, pintura, montagem, dramatizações, composições.

Outra atividade proposta foi um trabalho com mapas. No campo da escola foi delineado, com serragem, um mapa do Brasil, em grandes proporções, destacando os estados referidos na lenda. Os alunos, ouvindo o canto do Uirapuru, imaginaram como deveria ter sido o seu voo. Logo após, expressaram no mapa o voo do pássaro, deslocando-se do Rio Grande do Sul até o Amazonas. Uns escolheram o percurso do litoral, alguns foram pelo centro do país e outros pelos caminhos da fronteira oeste.

Estas experiências despertaram a curiosidade, levando os alunos a investigarem outros aspectos relacionados com o Amazonas e o Rio Grande do Sul. Organizaram-se salas ambientes, audio-visuais com informações relevantes sobre as características geográficas e humanas dos locais focalizados.

Os alunos, estabeleceram semelhanças e diferenças, buscaram explicações, expressaram o que sentiam, saíam numa linguagem pessoal. A medida que observavam muitos fatos, experienciavam situações e vivenciavam as estratégias de ensino, os alunos verbalizavam os princípios do núcleo.

Para trabalharmos o princípio de Ciências, onde o conceito-chave é Energia, foram selecionadas diversas experiências, enfocando várias fontes de energia e os seus peculiares processos de transformação.

Exemplo de uma atividade:

Os alunos observaram a pulsação, a respiração, a cor do rosto e a temperatura de seus corpos. Em seguida, correram pelo pátio da escola, imitando o voo do Uirapuru. Após a corrida repetiram as mesmas observações, constatando as mudanças e formulando o princípio: “O cansaço é uma das formas para demonstrar que houve consumo de energia”.

Paralelamente, apresentou-se a lenda “Origem do Fogo”, que conta a descoberta que dois índios fizeram, durante uma pescaria, enquanto iam guardando os peixes sobre uma pedra. O calor da pedra cozia os peixes tornando-os um delicioso manjar. Os índios resolveram ficar quietinhos, escondidos para ver quem é que estava aquecendo a pedra. Surpresos descobriram “a Mãe do Quente”.

Com atividades semelhantes a estas, os alunos foram aprendendo conceitos fundamentais. Partindo dos significados atribuídos por vários grupos culturais brasileiros, e relacionando-os com experiências concretas, vividas na própria escola, foram descobrindo muitos aspectos do mundo que até então lhes eram desconhecidos. Foram enriquecendo seus esquemas mentais por meio do aumento do repertório experimental. Foram entremeando experiências reais com aspectos imaginativos e, de forma intuitiva, foram percebendo aspectos essenciais e comuns à ciência e à imaginação.

(Recebido para publicação em 25.11.82)

*IMEC — COLÉGIO AMERICANO:
CURRÍCULO POR ATIVIDADES*

Marlene Carvalho Leite
Coordenadora do Currículo por Atividades

Atendendo a um convite da Faculdade de Educação para participar desta jornada, o Colégio Americano se propõe a divulgar um trabalho que é desenvolvido nas 2ª séries do 1º Grau, o qual favorece as experiências de aprendizagem da criança em função de suas necessidades imediatas em situação concreta, como propõe o currículo por atividade, ou seja, “as experiências de aprendizagem se referem ao processo de interação entre o que aprende e às condições externas que lhe são propiciadas, segundo Bruner — “O aluno aprende através do que faz”.

Para melhor entender este trabalho, é importante que se faça algumas considerações sobre a escola e sua filosofia.

O colégio Americano atende predominantemente crianças de nível sócio-econômico médio e médio alto. Tem como princípios norteadores de seu sistema de ensino a filosofia das escolas metodistas que enfocam:

— a crença na educação cristã que propõe um ambiente e vivência cristã à sua comunidade escolar que possibilitem uma interpretação cristã da vida;

— a crença na escola democrática, através da criação de um ambiente democrático onde direitos e deveres são respeitados;

— a crença na educação para a vida, na qual a aprendizagem não se realiza apenas no estreito recinto de uma sala de aula.

No Bloco I, local onde funciona o escolar, foco de nosso encontro, existe uma equipe multidisciplinar composta por uma psicóloga, uma Orientadora Educacional, uma psicopedagoga, uma coordenadora pedagógica, uma assistente de direção e uma médica psiquiatra que faz a consultoria para as equipes.

O aluno distingue-se como sujeito e fim último da educação, parte integrante e participante da vida da escola, tendo como valores destacados o direito à liberdade e à crítica, amplamente trabalhados a partir do foco geral da escola “senso crítico em busca do aperfeiçoamento”.

Escolhemos uma para expor entre as diversas atividades desenvolvidas nos diferentes níveis do currículo, por ter-nos parecido representativa do trabalho em geral, sendo esta "O Supermercado, uma vivência na escola".

Esta atividade tem como idéia fundamental a realidade de que o homem para se organizar e organizar o seu ambiente, necessita relacionar as propriedades dos elementos segundo critérios convenientes, sendo destacados aqui, princípios das diferentes disciplinas como:

- as relações sociais entre os homens envolvem diferentes modos de organização;

- o homem para se organizar necessita usar símbolos;

- o homem para se comunicar utiliza códigos verbais e não verbais

- o homem cria condições que favorecem sua manutenção.

Podemos dizer que esta vivência tem seu ponto de partida na 1ª série, quando os alunos têm oportunidade de participar do Supermercado ao realizarem suas compras.

Ao ingressarem na 2ª série, é grande a motivação e expectativa com relação a esta atividade, sendo reforçadas pelo desencadeamento de experiências que favorecerão a consecução dos objetivos, no sentido de ser oferecido aos alunos atividades que impliquem em relacionamento, ordenação e seqüência de experiências num todo globalizado, considerando sempre as etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança.

A atividade desenvolve-se em uma unidade de trabalho, a partir de três etapas bem definidas:

1ª etapa: "Apresentação da unidade" — contato com o assunto de forma sincrética — global.

Nesta etapa professora e alunos levantam as necessidades básicas para que o "Super" possa funcionar, através de um planejamento cooperativo.

Este planejamento envolve a participação individual e de grupo dos alunos, pais e comunidade, no sentido de alcançar os objetivos propostos.

2ª etapa: "Desenvolvimento" — etapa da análise execução das atividades, progressivamente, chegando a uma maior complexidade e interesse. A realização da atividade envolve situações propostas em sala de aula e na comunidade a partir de idéias particulares em que são utilizadas palavras, frases, sinais, desenhos, localização no espaço; direção e sentido; símbolos numéricos; preços, quantidades, seções, atributos e valores, procedência dos produtos; seu uso, grau de necessidade, naturais e industrializados, classificação e ordenações, relações, diversificações de funções, compra e venda como contato social, meios de comunicação.

3ª etapa: "Integração" — revisão dos conteúdos aprendidos e a relação

existente entre eles; síntese dos aspectos relevantes — atividades de culminância, através da montagem do Supermercado no auditório da escola.

Avaliação:

Ao encerrar a atividade, parte do lucro é enviado a uma instituição de caridade e a outra parte é utilizada pelos próprios alunos que têm oportunidade de participar de um passeio a um sítio, como culminância da nova unidade “zona rural e zona urbana”.

A situação da avaliação é sistemática e cumulativa; através da análise cooperativa de fatores, situações e respostas dos alunos em função dos objetivos estabelecidos.

A avaliação do processo é feita de forma qualificativa na qual o professor observa o desenvolvimento de hábitos, atitudes e habilidades e de forma quantitativa na qual o professor dá atenção ao conhecimento estabelecido para o grau de ensino através de coleta de material, determinando conceitos.

(Recebido para publicação em 04.11.82)

UMA EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ISRAELITA BRASILEIRO

Malvina Tampolski Dorfman
Colégio Israelita Brasileiro

O JOGO — CONCEITOS E DEFINIÇÕES

“A palavra ‘jogo’ significa um daqueles incrivelmente ricos conceitos de atividade humana que tem muitas raízes e inferências” (abt., 1974, p.4). Combina divertimento com distração, brincadeira com esporte, atitude mental com atitude recreativa. Pode ser uma ação para alcançar um fim, uma competição sujeita a regras, com participantes em oposição direta, uma proposição que envolva interesses diversos em que participantes têm livre escolha de movimento com o objetivo de maximizar ganhos e minimizar perdas.

“A característica comum a todos os jogos seria, então, a oposição ao real, culminando na linguagem e preparando-lhe o advento. O brinquedo é o objeto que simboliza essa oposição, e o objeto de uso permanente talvez seja apenas um brinquedo transformado. Transformação imaginária do passivo ao ativo, do sofrido em decidido, o jogo não é a conta mágica por excelência? A menos que ele seja sua paródia salvadora” (Leif e Brunelle).

“O jogo é o mundo próprio da criança. Constitui seu maior interesse e faz parte de sua vida tanto quanto pode fazê-lo o ar que respira. Embora os adultos costumem falar levemente do jogo é, para elas, o que há de mais sério; é sua verdadeira realidade. “E acrescenta a seguir: “O jogo é, antes de mais nada, a forma que a criança possui de expressar-se espontaneamente. Desde os primeiros momentos de sua vida, a criança brinca com seus membros, com seus sons, ou com os objetos que tem ao alcance. Mas, o jogo não acaba com a criança e dura tanto quanto a vida do homem” (Luzuriaga, p. 134).

“O diagnóstico pelo brinquedo é técnica assaz conhecida. Baseada no fato de que a criança brinca seus conflitos e seus anseios”.

“A terapia pelo jogo e pela arte tem por finalidade reorientar a criança. Por meio de certas vivências são estabelecidas novas relações interpessoais” (Schmidt).

“O jogo atendendo a uma das necessidades mais profundas da criança é, por excelência, o meio de captar-lhe o interesse” (Claparède, 1954, p. 233).

“Reduzido à sua essência formal, o jogo é uma atividade entre dois ou mais tomadores de decisões que procuram alcançar seus objetivos em algum contexto limitador” (Abt., 1974, p. 6). envolve, pois, independentes tomadores de decisões que procuram alcançar objetivos, limitados por um contexto. Formas semelhantes a jogos aparecem, então, em todas as interações humanas e “nesse sentido toda a história humana pode ser considerada como de natureza semelhante à do jogo” (Abt. 1974, — P.7).

“Os jogos são eficientes instrumentos de ensino e treinamento para todos alunos de todas as idades e em muitas situações, porque são altamente motivadores e porque comunicam muito eficazmente os conceitos e fatos de muitos assuntos” (Abt., 1974, p. 12).

“O jogo é uma atividade de coordenação profunda, forma de auto-educação por excelência. É essencialmente ativo, e a introdução natural aos hábitos de trabalho, que a criança não pode imediatamente obter, desde logo, por condições naturais de seu desenvolvimento” (Lourenço Filho).

“O jogo se opõe tanto ao trabalho quanto as outras condutas que se opõem ao trabalho, mostrando ao mesmo tempo que ele é o complemento indispensável do trabalho para cobrir todo o campo de atividade — psíquica” (Leif e Brunelle, p. 75).

Podem-se destacar com respeito ao jogo as seguintes idéias:

- é meio de expressão da criança, possibilitando-lhe liberdade de ação e desenvolvimento do seu potencial criativo;
- oportuniza a vivência do mundo dos adultos, a experimentação de diferentes situações de vida e a realização do próprio eu;
- auxiliar na vivência de ansiedades e conflitos, servindo também como — recurso para diagnóstico e terapia;
- é o próprio mundo na criança e contribui para sua saúde mental;
- influi, com seu aspecto ativo, no desenvolvimento intelectual;
- transmite sensação de prazer pela atividade em si;
- é comportamento voluntário, e se desenvolve num clima de liberdade — que oportuniza relações interpessoais sadias;
- é precursor do trabalho adulto;
- possui seu fim em si mesmo;
- é uma atividade entre dois ou mais tomadores de decisões;
- interessa, naturalmente, ao indivíduo, tornando-se, assim, instrumento altamente motivador e forma eficientemente aliciadora para a tarefa.

Conceituar jogo, portanto, é uma tarefa difícil, tal a gama de implicações envolvidas no significado do termo.

O JOGO NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO 1º GRAU

Quando educadores refletem sobre a infância e sua função na formação do homem, sempre evocam o jogo e o importante papel que esse desempenha no desenvolvimento do indivíduo.

Muitos estudos têm sido realizados sobre o jogo e sua evolução no tempo e no espaço. Várias teorias surgiram, enfocando diferentes aspectos e buscando melhor explicação a respeito do significado e do valor do jogo.

Para caracterizar melhor esta variável, pode-se dizer que o jogo é uma atividade de distração, que consiste em disputa entre dois ou mais "tomadores de decisões", que procuram alcançar a vitória a partir das regras vigentes, tendo liberdade para escolher o jogo que lhes proporciona maior prazer. Isto significa que qualquer jogo, mesmo os mais comuns como: Dama, Moinho, Senha... estão incluídos na caracterização acima.

Ocorre que a diversidade dos estudos existentes sobre o jogo está aliada a diferentes concepções e enfoques. Encontra-se muito material bibliográfico a respeito do jogo como forma de expressão do "eu" individual, como recursos para diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos, como meio de vivenciar simuladamente situações reais de vida, como atividade física por excelência, como fator de desenvolvimento de diferentes capacidades, habilidades e atitudes, etc. Entretanto, muito pouco material se encontra, nos diferentes autores, referente ao jogo recreativo como tal.

Pode-se observar que a situação de jogo desperta realmente motivação do indivíduo, pois oportuniza o empenho de ganhar, que ocasiona o despendimento de muito esforço, mas com natural prazer. O fato é que, na situação de jogo, o indivíduo se esforça ao máximo em busca da vitória, mas, ao mesmo tempo, sente satisfação e alegria com o esforço, pois está naturalmente motivado para a prática da atividade.

Foi por tudo isso que se instalou, em 1977, uma sala de jogos recreativos no Colégio Israelita Brasileiro. Uma sala de aula foi melhorada e adaptada para constituir a Sala de Jogos. É uma sala comum, com mesas, cadeiras e um quadro de giz. Só que, para dar ao ambiente maior encanto, as mesas foram forradas com fórmica de cor laranja e agrupadas de forma assimétrica. O quadro de giz, forrado com feltro laranja, foi transformado em painel. A um canto da sala, foram dispostas várias almofadas sobre um tapete, para que os alunos pudessem, quando desejassem, jogar no chão. No outro canto da sala, um armário guarda os jogos que não estão sendo usados. As janelas foram enfeitadas com cortinas e todo o ambiente se encontra envolvido por música ambiente.

Imagine-se um grupo de crianças numa situação de "aula-jogo". Feita a proposta em sala de aula, o grupo demonstra sua satisfação através de palmas e exclamações alegres. Durante o planejamento, o aluno faz suas escolhas com relação ao jogo e aos companheiros. Quando chegam na sala, ao som de música suave, os alunos se distribuem pelas mesas em busca do jogo escolhido. Permanecem cerca de 30 minutos nesta atividade ou fazem trocas quando desejam. Voltam, depois, para a sala de aula, comentam o trabalho realizado e fazem referências à próxima sessão.

São momentos muito gratificantes. São momentos em que os alunos têm oportunidade de vivenciar uma série de experiências de maneira agradável e satisfatória, através de uma atividade produtiva e interessante:

O trabalho desenvolvido nesta sala foi alvo de uma pesquisa que culminou com uma dissertação de mestrado.

Ao analisar o material coletado através das fichas de avaliação descritiva, preenchidas pelos alunos, com relação às suas reações na sala de jogos, encontramos respostas do seguinte gênero:

- atividade muito interessante, fabulosa, divertida, ensina a pensar novas jogadas para ganhar;
- transmite sentimentos de satisfação, alegria, interesse, vontade de jogar mais vezes;
- origina interesse por jogar em casa também, inclusive com a compra de jogos;
- a sugestão de mais sessões semanais e de continuar com esta atividade no próximo ano.

O clima é de liberdade — cada aluno faz suas escolhas e agora se movimenta à sua própria maneira. É claro que há momentos em que o professor precisa chegar perto de um ou outro para incentivá-lo a continuar ou modificar o que está fazendo, buscando atrair o aluno para melhor desempenho.

Outro princípio importante que se tem oportunidade de examinar é o do "homem ativo", pois na situação de jogo, o aluno está sempre agindo, atuando abertamente, o que lhe oportuniza aprendizagens mais ricas e efetivas, uma vez que o fazer é mais eficiente do que o ver ou ouvir.

A situação de jogo permite que os alunos vivenciem uma série de situações de vida, como: a opção entre vários jogos dirigindo a próxima ação; a constante tomada de decisões face a cada jogada, e suas conseqüências; a vivência da atividade em grupo, com todas as decorrências, em termos de aprender a conviver; a experiência de competição, presente nas situações de jogo propostas; a atuação a partir de regras prontas e aceitas pelo grupo. São situações muito ricas, presentes no dia-a-dia da vida do homem, que podem ser experienciadas e trabalhadas de forma positiva.

Também se teve oportunidade de analisar a situação do jogo com relação ao trabalho, no duplo enfoque em que tem sido estudada por diferentes autores.

A verdade é que, considerando o jogo como preparação para o trabalho, observou-se, durante o desenrolar da experiência, que as crianças tomavam a sério a atividade e davam o melhor de si para alcançar um bom resultado, atuando com satisfação e interesse. Se tal atitude for transferida, no momento adequado, para a situação de trabalho, será altamente positiva.

Por outro lado, considerando-se o jogo como momento de lazer, de descanso do trabalho, sua atuação será benéfica, como atividade de recreação produtiva inserida entre as demais atividades do currículo.

O uso do jogo como recurso para desenvolver a capacidade de resolver problemas também pode ser observado e explorado, principalmente na aprendizagem de jogos novos, desconhecidos para o grupo.

O fato é que se propôs aos alunos a aprendizagem de jogos desconhecidos. Houve um momento da experiência em que os grupos de alunos escolhiam constantemente os mesmos jogos. Fez-se então um trabalho específico no sentido de desafiar e incentivar os alunos para a aprendizagem de jogos novos. O trabalho foi muito bem sucedido. Em cada sessão, alguns alunos se ofereciam para as novas aprendizagens, escolhendo o jogo preferido.

Foi muito interessante verificar a reação do grupo a esta situação o que foi possível constatar também através dos dados colhidos com as fichas de avaliação, que propunham questões referentes à aprendizagem de jogos novos. Apareceram respostas envolvendo a idéia de "muito bom", "muito importante", "oportunizando sair da rotina", "desenvolvendo raciocínio", "ensinando a pensar", "usando outros caminhos", "outras idéias", "ensinando a resolver problemas", etc. Foram também expressos sentimentos de satisfação e de alegria que acompanharam as aprendizagens de jogos desconhecidos.

Uma forma de ser vivenciada adequadamente a habilidade em solucionar problemas se concretizou mediante atitudes desenvolvidas nos seguintes sentidos: — buscar a informação através de colegas, da professora, da coordenadora ou das regras escritas do jogo: — analisar esta informação através de questionamentos, alternativas variadas, tentativas de jogadas, verificação de resultados; — concluir, com base nestes dados, sobre próximas ações.

Isto não significa que, em ocasiões comuns de jogo, tal habilidade não estivesse sendo trabalhada, pois a situação de jogo, por si só, pode ser encarada como uma situação problema. Isso, porque o aluno realiza uma série de jogadas; mas, antes de cada uma delas, estuda a situação geral e escolhe uma determinada solução, que representa sua jogada; depois, analisa o que fez, verifica os resultados de sua ação e tem condições de optar por seguir na mesma direção ou tentar modificações, se julgar necessário.

Observando o aluno em situação de jogo, pôde-se constatar que usava as regras existentes, mas de uma forma pessoal, descobrindo estratégias especiais — que lhe proporcionavam vantagens sobre o adversário — ou modificando e criando novas regras, aceitas pelo grupo de colegas.

Durante todo este processo, o aluno estava constantemente produzindo idéias, muitas vezes novas para si mesmo ou para seu grupo, excepcionalmente, uma idéia rara.

Esta pesquisa permitiu que muitos estudos teóricos sobre o jogo fossem feitos e muitos aspectos relevantes fossem observados durante o acompanhamento do trabalho de caráter experimental desenvolvido nesta "sala de jogos".

Este trabalho continua sendo desenvolvido semanalmente como atividade inserida no currículo das seis primeiras séries do 1º Grau do CIB. O acompanhamento e avaliação dos resultados desta atividade, permite concluir que tem sido importante instrumento no processo ensino-aprendizagem desta escola, o que nos permite sugerir sua inclusão no currículo de outras escolas de 1º Grau.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DORFMAN, M. T. *Efeitos do jogo recreativo sobre o desenvolvimento da criatividade — a partir do teste de Guilford*. Porto Alegre, PUCRS, 1979. Diss. mestr. Educação.

Concluiu-se esta edição
em fevereiro de 1983
"PROVAS REVISADAS PELO CLIENTE"

Composição, impressão e acabamento:

GRAFOSIA

Indústria Gráfica e Editora Ltda.
Rua Gen. Vitorino, 41 — Porto Alegre — RS
Fones: 21-5566 e 25-0079
Rua Monsenhor Veras, 678 — Porto Alegre — RS
Fones: 23-0523 e 23-5512