

**DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO  
EM TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL**



Cascavel 2010  
**ASSOESTE**

Organização:  
Elizete Gonçalves Ribeiro  
Rozangela Maria Casagrande

**C331d** Cascavel (PR). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação.  
Diretrizes para educação em tempo integral na rede pública municipal de ensino de Cascavel: Educação em Tempo Integral / Coordenação: Elizete Gonçalves Ribeiro; Rozangela Maria Casagrande. Organização: Angelita Machado Brizola; Nereide Adriana Miguel.- Cascavel: ASSOESTE, 2010.  
256p.  
Vários colaboradores.  
Inclui referências bibliográficas

1. Educação em tempo integral - Rede pública municipal de ensino - Cascavel (PR) 2. Educação integral. 3. Escola de tempo integral - Cascavel (PR) - Diretrizes. 4. Escola pública de tempo integral. 5. Ensino de primeiro grau - Cascavel (PR). I. Ribeiro, Elizete Gonçalves. II. Casagrande, Rozangela Maria. III. Brizola, Angelita Machado. IV. Miguel, Nereide Adriana. V. Título

CDD 372.98162

ISBN 978-85-99994-13-9

Bibliotecária - Hebe Negrao de Jimenez - CRB 101/9

**EDGAR BUENO**  
**PREFEITO MUNICIPAL**

**JADIR DE MATTOS**  
**VICE PREFEITO**

**MARISTELA BECKER MIRANDA**  
**SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**ROSÂNGELA FERREIRA DOS SANTOS NIETTO**  
**ASSESSORA DE GABINETE**

**MARCELO MARIOTTI**  
**DIRETOR ADMINISTRATIVO**

**MIRIAM JAQUELINE DE ARAUJO CARLOTTO**  
**DIRETORA FINANCEIRA**

**CLAUDIA PAGNONCELLI**  
**DIRETORA PEDAGÓGICA**

**ELIZETE GONÇALVES RIBEIRO**  
**COORDENADORA PEDAGÓGICA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

**ROZANGELA MARIA CASAGRANDE**  
**COORDENADORA PEDAGÓGICA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

2010

## **GRUPO DE SISTEMATIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO**

**Elizete Gonçalves Ribeiro**  
Coordenadora Pedagógica Municipal da Educação em Tempo Integral  
**Rozangela Maria Casagrande**  
Coordenadora Pedagógica Municipal da Educação em Tempo Integral

## **ARTE**

**Sandra Macanhão Biavatti**  
Professora consultora  
**Jaqueline Miliavaca Wielewski**  
Coordenadora Pedagógica Municipal – Arte  
**Luciane Sulzbacher**  
Coordenadora Pedagógica Municipal – Arte

## **ARTES MARCIAIS**

**Angela Maria Francisco**  
Coordenadora Pedagógica Municipal – Artes Marciais  
**Tatiane Marchetti Giacomet**  
Coordenadora Pedagógica Municipal – Artes Marciais  
**Matilde Costa Fernandes de Souza**  
Coordenadora Pedagógica Municipal da Disciplina de Educação Física  
**Rozangela Maria Casagrande**  
Coordenadora Pedagógica Municipal da Educação em Tempo Integral

## **CIÊNCIAS**

**Angelita Machado Brizola**  
Coordenadora Pedagógica Municipal da Disciplina de Ciências  
**Vera Lucia Bier**  
Coordenadora Pedagógica Municipal

## **EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Matilde Costa Fernandes de Souza**  
Coordenadora Pedagógica Municipal da Disciplina de Educação Física

## **LÍNGUA PORTUGUESA**

**Marcia Palharini Pessini**  
Coordenadora Pedagógica Municipal da Disciplina de Língua Portuguesa (2009)  
**Givaldo Moisés de Oliveira**  
Professor Colaborador  
**Silmara Siqueira Batistel**  
Coordenadora Pedagógica Municipal da Disciplina de Língua Portuguesa (2010)  
**Angela Maria Junges Monteiro de Castro**  
Coordenadora Pedagógica Municipal de Alfabetização

**Ivonete Aparecida de Freitas**  
Coordenadora Pedagógica Municipal – Ensino Religioso  
**Francielly Lamboia Giaretton**  
Coordenadora Pedagógica Municipal – Ensino Religioso  
**Maria Aparecida de Souza**  
Coordenadora Pedagógica Municipal – Língua Portuguesa

## **MATEMÁTICA**

**Santa Otani**  
Coordenadora Pedagógica Municipal da Disciplina de Matemática (2009)  
**Isabel Dolores Pituco**  
Coordenadora Pedagógica Municipal da Disciplina de Matemática (2010)  
**Elaine Margarida Comissio**  
Coordenadora Pedagógica Municipal – Informática  
**Sonia Torres**  
Coordenadora Pedagógica Municipal – Informática  
**Leonete Dalla Vecchia Mazaro**  
Coordenadora Pedagógica Municipal do Ensino Fundamental

## **Apoio Técnico**

Aline Ferrari Dalberto  
Diogo Carlo Paganini Domingos  
Luiz Antonio Machinesque

## **Organização Final**

Angelita Machado Brizola  
Nereide Adriana Miguel

## **Revisão Linguística**

Maria Aparecida de Souza/ Silmara Siqueira Batistel

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>14</b>
<b>3 PRESSUPOSTOS.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1.1 Educação e Concepção Teórica.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1.2 Concepção de Homem e Sociedade.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1.3 Produção do Conhecimento e Educação como Construção Social.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1.4 Educação Escolar.....</b>	<b>21</b>
<b>3.2 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2.1 Educação em Tempo Integral.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2.2 Transmissão do Conhecimento.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2.3 Relação entre os Sujeitos do Processo Ensino-Aprendizagem.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2.4 Objetivos da Educação em Tempo Integral.....</b>	<b>31</b>
<b>4 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....</b>	<b>31</b>
<b>5 AVALIAÇÃO.....</b>	<b>34</b>
<b>5.1 Concepção de Avaliação.....</b>	<b>34</b>
<b>5.2 Avaliação na Educação em Tempo Integral.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>
<b>6 LABORATÓRIOS.....</b>	<b>47</b>
<b>6.1 ARTE.....</b>	<b>47</b>
<b>6.1.1 Concepção da Disciplina.....</b>	<b>47</b>
<b>6.1.2 Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório de Arte.....</b>	<b>50</b>
<b>6.1.3 Conteúdos para o Laboratório de Arte para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....</b>	<b>54</b>
<b>6.1.4 Avaliação para o Laboratório da Disciplina de Arte.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>6.2 ARTES MARCIAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>6.2.1 Concepção e Aspectos Históricos.....</b>	<b>82</b>
<b>6.2.2 Concepção de Avaliação das Artes Marciais para os Laboratórios da Educação em Tempo Integral.....</b>	<b>83</b>
<b>6.2.3 Modalidades para os Laboratórios de Artes Marciais.....</b>	<b>85</b>
<b>6.2.3.1 Karatê.....</b>	<b>85</b>
<b>Concepção, Aspectos Históricos e Legais.....</b>	<b>85</b>

Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório da Modalidade de Artes Marciais Karatê.....	89
Conteúdos para o Laboratório de Artes Marciais Karatê para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	90
Avaliação de Artes Marciais na Modalidade Karatê .....	95
6.2.3.2 Capoeira.....	96
Concepção e Aspectos Históricos.....	96
Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório da Modalidade de Artes Marciais Capoeira.....	98
Conteúdos para o Laboratório de Artes Marciais Capoeira para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	106
Avaliação de Artes Marciais na Modalidade Capoeira .....	113
6.2.3.3 Kung Fu.....	114
Concepção e Aspectos Históricos.....	114
Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório da Modalidade de Artes Marciais Kung Fu.....	117
Conteúdos para o Laboratório de Artes Marciais Kung Fu para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	119
Avaliação de Artes Marciais na Modalidade Kung Fu .....	126
6.2.3.4 Judô.....	128
Concepção, Aspectos Históricos e Legais.....	128
Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório da Modalidade de Artes Marciais Judô.....	130
Conteúdos para o Laboratório de Artes Marciais Judô para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	135
Avaliação de Artes Marciais na Modalidade Judô.....	142
6.2.3.5 Taekwondo.....	145
Concepção, Aspectos Históricos e Legais.....	145
Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório da Modalidade de Artes Marciais Taekwondo.....	147
Conteúdos para o Laboratório de Artes Marciais Taekwondo para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	148
Avaliação de Artes Marciais na Modalidade Taekwondo.....	155
REFERÊNCIAS.....	157
<b>6.3 CIÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>

6.3.1 Concepção da Disciplina.....	160
6.3.2 Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório de Ciências.....	162
6.3.3 Conteúdos para o Laboratório de Ciências para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	169
6.3.4 Avaliação para o Laboratório da Disciplina de Ciências.....	181
REFERÊNCIAS.....	183
<b>6.4 EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>186</b>
6.4.1 Concepção da Disciplina.....	186
6.4.2 Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório de Educação Física..	188
6.4.3 Conteúdos para o Laboratório de Educação Física para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	194
6.4.4 Avaliação para o Laboratório da Disciplina de Educação Física.....	201
REFERÊNCIAS.....	203
<b>6.5 LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>205</b>
6.5.1 Concepção da Disciplina.....	205
6.5.2 Encaminhamentos Metodológicos Considerando as Dimensões da Oralidade, Leitura e Escrita para o Laboratório de Língua Portuguesa.....	207
6.5.3 Conteúdos para o Laboratório de Língua Portuguesa para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	219
6.5.4 Avaliação para o Laboratório da Disciplina de Língua Portuguesa.....	230
REFERÊNCIAS.....	231
<b>6.6 MATEMÁTICA.....</b>	<b>235</b>
6.6.1 Concepção da Disciplina.....	235
6.6.2 Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório de Matemática.....	243
6.6.3 Conteúdos para o Laboratório de Matemática para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	246
6.6.4 Avaliação para o Laboratório da Disciplina de Matemática.....	254
REFERÊNCIAS.....	255

## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de efetivar a Educação em Tempo Integral no Município de Cascavel, houve a necessidade de elaborar esse documento, que é resultado dos anseios dos envolvidos no processo educativo da Rede Pública Municipal de Ensino.

O percurso histórico que deu elementos para elaboração deste documento iniciou-se no ano de 2002, quando foi implementado, em algumas escolas, a Educação em Tempo Integral. A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, juntamente a essas escolas, organizou espaços e projetos variados de modo a atender os alunos com atividades complementares ao Ensino Regular e atividades de integração com a comunidade, tendo como carga horária diária 8 horas, sendo 4 horas destinadas aos conteúdos curriculares, no Ensino Regular, e as outras 4 horas em contraturno com atividades específicas nos Laboratórios e Projetos. Essas ações ocorreram até o ano de 2004.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 de 20/12/1996 que preconiza a oferta progressiva do Ensino em Tempo Integral a critério dos Sistemas de Ensino, o Plano Municipal de Educação de Cascavel – PR, 2004/2014 diagnosticou que o Município atendia a esse dispositivo nos anos de 2004 a 2008. Porém, nesse período a Educação em Tempo Integral apresentou rupturas tanto na manutenção quanto na oferta.

Em 2009, com o intuito de cumprir o disposto na LDBEN nº 9.394/96 retoma-se a oferta do Programa com critérios definidos quanto à ampliação dos espaços físicos, dos recursos humanos e financeiros.

No período de fevereiro a julho, desse mesmo ano, foi realizado um levantamento acerca dos Projetos e Laboratórios que estavam em funcionamento por meio de formulários enviados às escolas que ofertavam a Educação em Tempo Integral, com intenção de levantar dados no que tange a adequação de Laboratórios e Projetos existentes, espaços físicos e outros. A partir dessas informações, cada Projeto e/ou Laboratório passou por análise da equipe administrativa/pedagógica da SEMED, a fim de efetivar novos encaminhamentos, redimensionar o trabalho nas escolas e construir novos espaços.

A definição dos Laboratórios a serem ofertados realizou-se, entre, escolas e SEMED e encontra-se documentada na portaria nº 004/2009 de 03 de novembro de 2009.

Em 2010, elabora-se o presente documento que se constitui em Diretrizes para a Educação em Tempo Integral na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, a qual legitima a Educação em Tempo Integral no Município, define a função dos Laboratórios e direciona o trabalho pedagógico visando ampliar e assegurar ao aluno o acesso e a apropriação da cultura humana desenvolvida ao longo da história. Portanto, o conhecimento

científico, artístico e filosófico deve ser a referência para o planejamento, a organização e a realização das atividades escolares nos espaços dos Laboratórios.

Assim como o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, essa Diretriz tem suas bases fundantes na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético.

O referido documento está organizado em seis tópicos: o **primeiro tópico** aborda os Aspectos Históricos e Legais da Educação em Tempo Integral, fundamentada na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, a qual culminou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em concordância com a LDBEN nº 9.394/96 que trata da implementação da Educação em Tempo Integral, mesmo que de forma gradativa.

Em Cascavel, a SEMED no uso de suas funções e atribuições, regulamenta por meio de Portarias anuais os **Laboratórios** para a Educação em Tempo Integral na Educação Infantil – Pré-escolar e Ensino Fundamental – anos iniciais.

O **segundo tópico** discorre sobre a concepção de Educação em Tempo Integral compreendida na concepção marxiana de formação omnilateral, ou seja, o desenvolvimento do homem de forma total, com exteriorização absoluta das suas faculdades criativas.

O **terceiro tópico** aborda os Fundamentos Teóricos da Educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que explicitam a concepção de homem, sociedade e educação, bem como a produção do conhecimento e a educação como construção social, embasado no método Materialista Histórico-Dialético.

O **quarto tópico** fundamenta a concepção de desenvolvimento humano pautada na Psicologia Histórico-Cultural, discorre sobre a relação entre professor e aluno com base nos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin.

O **quinto tópico** concebe a avaliação de forma geral, compreende esta como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem. É o momento em que se verifica o nível de apropriação dos conteúdos pelo aluno, sendo o ponto de partida de acompanhamento e reorientação permanente da prática docente, como forma de comprovar se os resultados foram alcançados, a partir de objetivos previamente definidos. Portanto, na Educação em Tempo Integral a avaliação se dará de forma contínua, adequando-se as especificidades de cada Laboratório.

O **sexto tópico** refere-se aos Laboratórios, sendo os mesmos sistematizados sequencialmente neste documento: Arte (Cênicas, Visuais e Música: Instrumental e Coral), Artes Marciais (Karatê, Capoeira, Kung Fu, Judô e Taekwondo), Ciências, Educação Física (Dança, Jogos e Ginástica), Língua Portuguesa e Matemática. Todos contendo: Concepção; Encaminhamentos Metodológicos; Conteúdos da Educação Infantil – Pré-escolar e Ensino

Fundamental - 1º ao 5º ano; Avaliação e Bibliografias.

A partir desse trabalho sistematizado, o objetivo de todos os envolvidos no processo de implementação da Educação em Tempo Integral, no Município, é que a Rede efetive o trabalho pedagógico que amplie o universo de experiências artísticas, científicas e filosóficas dos alunos, amplie também a aprendizagem nas áreas do conhecimento das disciplinas nos Laboratórios; estenda o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar com atividades complementares e propicie o desenvolvimento das relações sociais entre os sujeitos e que isso resulte na formação da consciência mais crítica e elaborada dos mesmos.

## 1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A participação do Brasil na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, apresentou como resultado posições consensuais que resultaram em um plano de ação, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o qual visa satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem que, posteriormente serviu de base para a constituição dos planos decenais de educação. Com isso, as Diretrizes políticas que constam no plano decenal, passaram a ser referência na operacionalização dos planos correspondentes aos estados e municípios.

Neste sentido, coube ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação, compromisso previsto na Constituição Federal de 1988 no artigo 227:

**Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

[...]

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 de 20/12/1996 em seus artigos:

**Art. 1º** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais.

[...]

Ainda,

**Art. 34** A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

**§ 02** O ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

E determina que

Das Disposições Transitórias

**Art. 87.** É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

**§ 1º** A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com Diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

[...]

**§ 5º** Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

[...]

A partir da análise da situação e das perspectivas para Educação Básica no país, focou-se atenção em pontos críticos, os quais não permitiam a todos o acesso ao legado cultural.

Tendo em vista esta perspectiva, formulou-se estratégias de desenvolvimento, dentre elas a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola, com a implementação da Educação em Tempo Integral na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tanto os projetos que sistematizaram os saberes acumulados historicamente quanto à construção escolar enquanto espaço para fim específico, deveriam obedecer ao princípio da dignidade, a mesma dignidade da vida. Um direito a ser assegurado a todos na sociedade a partir da exigência de que a educação fosse garantida como o primeiro de todos os direitos, em nome da igualdade de oportunidades.

Porém, segundo Faria (1987) “dada à absoluta penúria da escola pública, democracia é ainda uma palavra vã, usada para justificar a farsa triste de um sufrágio universal irrisório.”

Ressalta-se também a contribuição de Darcy Ribeiro, governador do Rio de Janeiro 1983-1986, com a implementação dos CIEPs. Hoje com nova nomeação, Centros de Atendimento Integral à Criança – os conhecidos CAICs. Segundo ele:

Não há novidade. Os CIEPs são escolas comuns do mundo civilizado. Em nenhum lugar há escolas de dois turnos. Trata-se de uma escola do mundo civilizado que temos que fazer aqui no Brasil. Só seria possível a ela se opor se alguém fosse capaz de inventar uma outra coisa melhor e que ainda não se inventou (RIBEIRO, 1992, p.22).

Assim, a concepção de escola pública de Ribeiro (1992) pressupõe dois sentidos: amplitude e tempo, que são fundamentais no processo educativo.

Considerando o exposto, reconhece-se que a qualidade no processo de ensino-aprendizagem na Educação em Tempo Integral se amálgama, tanto à quantidade do tempo

diário de escolarização quanto à possibilidade da escola oferecer práticas laboratoriais que extrapolem as metodologias trabalhadas no ensino regular.

Em Cascavel, a Secretaria Municipal de Educação, implementou, na Gestão 2001/2004, a Educação em Tempo Integral. Trata-se da **Escola Pública de Educação em Tempo Integral, na etapa da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**.

Em 2001, algumas escolas ofertaram no período de contraturno, os chamados “Projetos” que eram diferentes de uma escola para outra, conforme interesse e necessidades. Durante os anos subsequentes houve a continuidade da oferta, porém, em menor escala.

Em 2009, retomam-se as discussões em torno da ampliação e organização das Diretrizes para Educação em Tempo Integral na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Ao considerar a progressividade de implementação e a qualidade no processo ensino-aprendizagem, o qual refere à LDBEN nº 9.394 de 20/12/1996, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, busca a adequação dos espaços físicos nas unidades escolares para o desenvolvimento dos Laboratórios; recursos humanos habilitados para o desempenho da função correspondente; recursos didáticos/pedagógicos favorecendo a transmissão e apropriação dos conhecimentos; recursos financeiros que atendam às necessidades de implementação e manutenção dos Laboratórios e Formação Continuada para os profissionais que ali atuam.

Considerando o que preconiza as Leis já expressas nesse documento a respeito da Educação em Tempo Integral, a SEMED, no uso de suas funções e atribuições, por meio de Portarias anuais, regulamenta os **LABORATÓRIOS**, legitimando-os como espaço de práticas pedagógicas que contribuirão para a apropriação dos conteúdos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Fazer parte das relações estabelecidas coletivamente implica assimilar as formas de atividade material e cultural historicamente elaborada. Quanto mais o indivíduo apropria-se da cultura material e intelectual produzida, mais ele se humaniza. Portanto, para ser humanizado, não basta existir e ter as características biológicas definidoras da espécie humana é preciso apropriar-se do que a coletividade produz. Nesse sentido é preciso discernir questões mais abrangentes sobre tempo e espaços de formação dos sujeitos buscando um sujeito total, universalizado em seu aprendizado. Freitas (2009) contribui para

o entendimento de Educação Integral ao afirmar que:

A concepção integral aparece aqui mais vinculada, a uma questão de formação abrangente de todos os aspectos humanos, e não se referindo especificamente a tempo integral. Porém, seria impossível essa formação nos moldes da escola que foi universalizada no século XX, que chegou a ter até 3 horas diárias de estudo. Uma formação integral implica [sic] o aluno permanecer mais tempo envolvido com a sua educação [...] (FREITAS, 2009, p.123).

Neste mesmo sentido, Manacorda (1991) afirma que o trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana. Ao discutir esta relação, Marx emprega muitas vezes o termo trabalho juntamente ao de “vida produtiva” ou “atividade vital humana”. Marx assim o faz para apontar que essa atividade como atividade livre e consciente é o caráter específico do homem, mas que dentro do capitalismo se encontra degradado para atender aos interesses do capital.

A degradação do trabalho ocorre devido à divisão do mesmo e todo homem submetido a essa divisão aparece unilateral e incompleto. Assim, “se dá à possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos” (MANACORDA, 1991, p. 46).

Para Marx, a divisão do trabalho acarreta a desumanização do homem e como a educação na sociedade capitalista se organiza a partir das relações sociais mais amplas, voltadas para a produção, favorecendo o acúmulo de bens materiais e culturais das e para as classes privilegiadas, os sujeitos desenvolvem apenas uma das suas potencialidades, aquela voltada para o aspecto econômico. A educação escolar da sociedade capitalista forma assim, o “homem unilateral”.

Dessa forma, o trabalho enquanto uma categoria dialética de análise nos permite perceber seu caráter de alienação, mas também de libertação. De acordo com Manacorda (1991), ao mesmo tempo em que o trabalho dividido e alienado leva à miséria absoluta do trabalhador, também se apresenta como sendo atividade vital e manifestação de riqueza ao trabalhador. Desse modo, frente à realidade da alienação humana está à exigência da omnilateralidade<sup>1</sup>, de um desenvolvimento completo, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades para a sua satisfação.

<sup>1</sup> Omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo em que se deve considerar, sobretudo, usufruir dos bens espirituais, além dos materiais, de que o trabalhador tem sido excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2004, p.102).

Em outras palavras, a omnilateralidade na concepção marxiana é o desenvolvimento do homem de forma total, com exteriorização absoluta das suas faculdades criativas. Todavia, para que ocorra de fato a omnilateralidade do homem exige-se a reintegração das estruturas da ciência com a produção. Ainda, segundo Manacorda (1991), discutindo Marx, em oposição ao discurso burguês de multifuncionalidade propõe:

[...] omnilateralidade do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado (MARX, *apud* MANACORDA, 1991, p. 109).

Nesse sentido, de acordo com Manacorda (1991), Marx postula a exigência de uma história natural que seja também história humana, de uma ciência natural que seja também uma ciência do homem, pois não deverá existir mais do que uma única ciência.

O conceito gramsciano sobre as estruturas sociais pressupõe que na medida em que a classe dominante elabora os fundamentos e os objetivos de como manter e expandir o seu domínio, as classes dominadas dependendo das condições objetivas podem (e devem) elaborar concepções que questionam os fundamentos e os objetivos traçados pela classe dominante. Como afirma Gramsci:

O conceito de homem não é um conceito abstrato, ahistórico; pelo contrário, é um conceito concreto. Nesta concepção o homem não se define por uma natureza humana dada, universal, mas como um devir histórico que se faz, se produz pelo trabalho. A pergunta concreta, histórica, que põe adequadamente a apreensão do conceito de homem não é, pois, o que é o homem, mas como é produzido o homem. O homem concreto é concebido, então, como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência (GRAMSCI, 1978, p. 38).

Diante do exposto, faz-se necessário considerar que há diferentes tipos de prática na sociedade. Há práticas do cotidiano, que podem não confirmar o conhecimento científico, pois não são as que garantem a comprovação científica dos fenômenos. De qualquer forma, o conhecimento científico é produzido em um determinado tipo de prática social e gera consequências diretas e indiretas para outro tipo de prática social. Alguns autores definem a categoria de práxis como sendo a unidade entre teoria e prática no processo de modificação da realidade objetiva pelos seres humanos (VÁSQUEZ, 1980). Nesse sentido, a unidade entre teoria e prática na práxis estaria situada em um nível mais elevado do que a unidade espontânea entre pensamento e ação na vida cotidiana (HELLER, 1972).

Enquanto a produção da vida material por meio do trabalho se amplia, são desenvolvidas as forças produtivas, isto é, desenvolve-se a capacidade de objetivação

material humana. O desenvolvimento das forças produtivas deveria resultar na liberação generalizada dos seres humanos das atividades voltadas imediatamente para a reprodução material da sociedade. Isto possibilitaria ao homem produzir-se e reproduzir-se cada vez mais omnilateralmente, desenvolvendo todas as potencialidades humanas. Porém, com a apropriação privada dos meios de produção, que ocorre na sociedade capitalista, esse desenvolvimento das forças produtivas, ao invés de produzir o homem omnilateral, produz a desumanização, visto que todo desenvolvimento é direcionado para aumentar a produção de mercadorias e conseqüentemente do lucro. Duarte (2001) explicita a questão situando o caráter paradoxal dessas relações. Conforme esclarece o autor, o fato de existirem condições para a plena e rica humanização dos seres humanos por meio da apropriação das objetivações produzidas pela atividade social, não implica, todavia, melhorias nas condições de vida destes homens:

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nesse século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental (DUARTE, 2001, p. 23-24).

Ao produzir sua vida material, este homem não o faz sozinho, o faz socialmente. Também não é possível compreendê-lo de forma ahistórica. Isto significa dizer que uma determinada forma de organização social advém de um encadeamento das forças produtivas historicamente produzidas. Assim, um específico momento histórico herda as forças produzidas pelas gerações precedentes. Desta forma, o desenvolvimento de determinadas forças produtivas decorre do resultado de um processo sócio-histórico cumulativo, e não como uma conquista que se deve estritamente ao plano individual.

Assim, ao assumir e compreender que o espaço escolar, por intermédio dos Laboratórios, na Educação em Tempo Integral tem a função da transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico de forma mais ampla, cabe aos profissionais que atuam nos nesses espaços elaborar com intencionalidade o planejamento, com encaminhamentos metodológicos específicos para os conteúdos estabelecidos nessa Diretriz, visando à qualidade no processo ensino-aprendizagem.

### 3 PRESSUPOSTOS

#### 3.1 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

##### 3.1.1 Educação e Concepção Teórica

Na busca da efetivação de objetivos que possibilitem uma educação humanizadora, integral, compreendida nas relações complexas que envolvem o homem e a sociedade, é que se constituiu essa Diretriz. O trabalho com o conhecimento no processo educativo intencional implica: reconhecer a objetividade; universalidade; o caráter histórico e o rigor científico e a vinculação dos conteúdos com a formação dos indivíduos.

A intencionalidade e o rigor na definição do método para o desenvolvimento da ação docente visam garantir que a escola cumpra verdadeiramente seu papel e não se perca em armadilhas criadas por correntes pedagógicas “imediatistas e pragmáticas” (DUARTE, 2004), que atrelam o significado e o sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares ao utilitarismo alienante do cotidiano da sociedade capitalista. Essas correntes que podem, também, ser reconhecidas como integrantes de um ecletismo teórico baseado em pressupostos da Escola Nova, que coloca em segundo plano a apropriação do conhecimento científico, podem ser nomeadas como as pedagogias do aprender a aprender<sup>2</sup>, ou como Saviani (1995) as classificou de pedagogias da existência<sup>3</sup>. Tais correntes ou tendências valorizam o modo como às coisas são ditas e experienciadas em detrimento de um conhecimento objetivo, complexo, científico, artístico e filosófico que se almeja no presente documento.

A opção por um método na construção da **Diretriz para Educação em Tempo Integral na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel** tem como propósito constituir uma unidade de orientação ao trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares, dessa maneira, contribuir para que a ação docente seja direcionada de forma criteriosa e consciente.

Nesse intento, o método adotado:

[...] privilegia o conhecimento da totalidade de relações nas quais o homem se envolve [...] considera o homem como aquele que é capaz de perceber que a construção de uma nova sociedade passa pelo conjunto de ações de todos os homens que lutam por objetivos comuns [...] valoriza o saber historicamente reproduzido e acumulado pelos homens (SEED/ PR, 1986, p 12)

<sup>2</sup> As pedagogias do aprender a aprender são denominadas de diferentes formas. As principais são: escola nova, pedagogia de projetos, construtivismo, professor reflexivo, das competências entre outras.

<sup>3</sup> Cf. Escola e Democracia (SAVIANI, 2003).

A opção pelo método Materialista Histórico-Dialético se justifica por expressar o projeto de educação, sociedade e homem que queremos. Um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que compreende a escola como situada no âmbito destas contradições e responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. A função da escola e, conseqüentemente, dos professores é ensinar, avaliar e possibilitar que o processo ensino-aprendizagem ocorra com qualidade para a classe trabalhadora.

##### 3.1.2 Concepção de Homem e Sociedade

O homem é parte integrante da natureza, é um ser que tem características próprias, porém, com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais (alimentar-se, proteger-se dos perigos, reproduzir-se). Para além das exigências postas pela natureza, o homem amplia sua condição animal e no processo de humanização cria novas necessidades e produz meios para satisfação destas, como a linguagem e os meios de produção. Tal humanização dá-se pelo trabalho, atividade humana por excelência, por meio da qual o homem se produz como homem. Ao intervir no mundo para garantir sua sobrevivência, o homem cria a própria vida humana. Por isso o trabalho é a humanização do homem, sem o qual estaria no plano da vida animal.

Uma análise acerca dos processos de desenvolvimento do homem, em especial a diferenciação entre a hominização e a humanização, é realizada por Leontiev. Em um dado período da pré-história, a constituição anatômica humana estava ainda submetida às leis biológicas. Assim, o homem começava a fazer uso de instrumentos com a finalidade de defender-se ou para obter algo que lhe possibilitasse suprir suas necessidades.

Mas nesse período pré-histórico a própria capacidade de transformação da natureza pelo ser humano estava limitada pelas características anatômico-fisiológicas, ou seja, as espécies humanas desse período ainda não tinham condições biológicas plenas para o desenvolvimento da atividade social de trabalho. Com o aparecimento da espécie Homo sapiens as condições orgânicas da espécie humana (especialmente as características do sistema nervoso) permitiram que a transformação da natureza pelo trabalho passasse a ocorrer num ritmo incomparavelmente mais veloz, com grandes transformações na produção de instrumentos, na produção da linguagem e na organização das relações sociais. Tudo isso acompanhado da produção de conhecimentos sobre a natureza e sobre o próprio ser humano. Desse processo de intervenção e modificação da

natureza, o homem foi internalizando as consequências de suas ações. O trabalho é uma atividade humana, um processo relacional entre dois pólos, com influências mútuas, de maneira que ambos se modificam. Conforme define Leontiev, “a explicação da natureza da consciência reside nas características peculiares da atividade humana que criaram a necessidade dela – no objetivo das atividades, no seu caráter produtivo” (LEONTIEV, 1978, p. 59).

Isto significa dizer que o ser humano não deixou de se desenvolver, porém esse desenvolvimento já não é mais o aparecimento de uma nova espécie. O processo de desenvolvimento do ser humano posterior ao processo de hominização vem acompanhado da existência de um salto, em que o ser biológico e natural evoluiu para o ser social. De acordo com Duarte (2003, p. 23), “esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana enquanto realidade sócio-histórica”. Ou seja, o resultado da hominização é conferido ao indivíduo no código genético. Entretanto, o código genético não dá ao indivíduo os resultados do processo de humanização. A humanização é, portanto, resultado da cultura material e intelectual historicamente acumulada.

O homem não se constitui individualmente, mas se modifica na relação com outros seres da sua espécie e na interação com o meio. Ao satisfazer suas necessidades de produção da vida material, o homem interfere na natureza e a transforma. Esta intervenção tem um caráter dinâmico, pois as novas necessidades criadas possibilitam ao homem a produção de novos conhecimentos. Dessa forma:

[...] ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos (MARKUS, 1974, p. 63).

A relação do homem com a natureza é mediatizada socialmente e, nessa ação, o homem age conscientemente sobre os objetos da natureza, pois os reconhece “no que ele é em si e no modo como ele existe em si” (MARKUS, 1974, p. 66). Neste sentido, o homem não pode ser compreendido desarticulado destas relações. Para compreendê-lo, necessita-se considerar o seu tempo, seu espaço e as ferramentas de intervenção no mundo por ele apropriado.

### 3.1.3 Produção do Conhecimento e Educação como Construção Social

A interação do homem com a natureza resulta na produção de conhecimentos que ele sistematiza. Tais saberes permitem a ampliação de seu domínio sobre o mundo natural por meio do trabalho. Ao lado do mundo natural, vai sendo constituído, portanto, o mundo humano, composto por tudo aquilo que é resultado da ação dos homens e que passa a determiná-los historicamente. A cultura que decorre deste processo pode ser reelaborada e ampliada porque é legada a novas gerações.

A educação como forma de transmissão/apropriação da cultura é uma prática essencialmente humana e é por ela que os homens podem adquirir conhecimentos que lhes permitem ampliar a vida e também o controle sobre o mundo natural e social. Conforme explica Duarte (2004, p. 50), “o processo de objetivação<sup>4</sup> da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos”. Assim é a educação, que possibilita aos homens a apropriação do resultado histórico da humanidade. Esta apropriação tem um caráter ativo, uma vez que ela não só implica a própria reprodução dos traços da atividade humana acumulada no objeto, como também, é por meio da apropriação da cultura que são reproduzidas no indivíduo a função humana formada historicamente.

### 3.1.4 Educação Escolar

Ao longo da história, a humanidade constrói o saber sistematizado. Este saber deve ser a referência para o planejamento, a organização e a realização das atividades escolares. Segundo Saviani:

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo, de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2003, p. 18).

Dessa forma, o conhecimento escolar é uma parte dos saberes científicos, artísticos e filosóficos tornados saberes escolares que foram sendo deliberadamente constituídos como tal.

A ciência não é neutra e reflete os conflitos sociais, pois ela é produzida e utilizada numa sociedade com inegáveis contradições, especialmente aquelas decorrentes do conflito entre a necessidade de desenvolvimento das forças produtivas e o obstáculo oposto a esse

desenvolvimento pelas atuais relações de produção. Refletindo distintas perspectivas de mundo, a ciência está sujeita aos embates próprios a uma sociedade contraditória e a escola pública tem o importante papel de socializar o conhecimento científico como parte de um processo mais amplo de democratização da própria ciência, contribuindo para que a mesma seja posta a serviço das necessidades da humanidade como um todo, ao invés de ser direcionada para interesses privados.

A apropriação sistematizada de tais saberes pode contribuir para a humanização do homem na medida em que, com maiores condições de organizar o pensamento e estabelecer relações, ele se torna mais autônomo e consciente das relações sociais em que está posto. Saber-se determinado é condição fundamental para a possibilidade de superação da condição em que se está.

A sociedade capitalista encerra em sua gênese o caráter revolucionário por romper/superar com o modo de produção feudal o qual, em determinado momento histórico, havia esgotado suas possibilidades de desenvolvimento das forças produtivas. A burguesia em ascensão fez a defesa rigorosa da igualdade natural de todos os homens, contrapondo-se à organização social feudal e sua correspondente ideologia, segundo a qual os homens nasceriam diferentes uns dos outros. Ora, foi com base nessa defesa da igualdade essencial dos homens que se estruturou a escola burguesa, entendida como condição necessária para a consolidação da ordem democrática e a necessidade de escolarizar a todos, conferindo assim um significado revolucionário à escola burguesa na sua forma tradicional. Mas isso não se fez sem contradições, pois na escola burguesa tradicional a igualdade estava reduzida a uma igualdade de oportunidades, apresentando-se essa escola como o espaço no qual os homens, por mérito próprio, definem o lugar que irão ocupar na sociedade. Assim, a escola burguesa reforçou a lógica meritocrática e, conseqüentemente, o individualismo. Saviani nos alerta que:

[...] na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade (SAVIANI, 1983, p. 52).

Ao assumir o controle sobre a sociedade a burguesia mudou sua ideologia para a educação e passou a defender uma escola na qual o pressuposto básico não mais era o da igualdade entre os seres humanos, mas sim o pressuposto de que as diferenças e as aptidões individuais deveriam estabelecer a direção e os limites do processo educativo. Foi assim que surgiu o movimento da Escola Nova que, no começo do século XX, mobilizou

educadores no mundo todo contra a escola tradicional, que passou a ser apresentada como anti-democrática, anti-científica e conservadora.

Esse processo histórico de embate entre concepções pedagógicas, as quais atuam como reflexo de mudanças na estrutura econômica, política e social teve continuidade ao longo de todo o século XX e nesta primeira década do século XXI. Situando-se numa perspectiva de análise histórica, este documento entende que a finalidade da escola é determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreendendo que a escolha de métodos e processos no campo da educação não é neutra. Assim, a transmissão/apropriação do conhecimento sistematizado torna-se o foco da definição do saber escolar, portanto, o conhecimento científico, artístico e filosófico deve ser o elemento central de referência para a organização do ensino na escola pública de Educação em Tempo Integral.

## **3.2 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS**

### **3.2.1 Educação em Tempo Integral**

A apropriação da produção cultural universal é o processo mediador entre a formação histórica do gênero humano e a formação de cada indivíduo como ser humano. Assim, a formação do sujeito é sempre um processo educativo no qual o homem, por meio das relações sociais, desde o seu nascimento, apropria-se das atividades da vida cotidiana, constituídas pelos objetos, pela linguagem, pelos usos e costumes, de forma espontânea, isto é, por meio de processos que não exigem reflexão sobre a origem e o significado dessas objetivações.

De acordo com Marx (1999), o homem apropria-se da produção cultural universal e nas relações sociais que estabelece vai produzindo a sua consciência, diferenciando-se dos animais, podendo acumular as experiências e interferir na natureza de forma a garantir cada vez mais satisfatoriamente a sua sobrevivência, logo, o que existe é o ser consciente e não a pura consciência.

A educação é a forma cultural de transmitir às novas gerações os conceitos elaborados ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência. Neste sentido, afirma Saviani:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da

espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Sendo assim, é tarefa da educação escolar mediar à formação dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. Ou seja, o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade expressa a elaboração teórica sobre os fenômenos sociais e naturais, não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade, exige um processo articulado, intencional e direcionado. Desta forma, a escola não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode ser refém desse conhecimento. Ela deve superá-lo.

No processo educacional estão envolvidos ativamente dois sujeitos: o professor e o aluno, ambos com funções diferentes. Ao aluno cabe aprender os conteúdos mediados pelo professor e a este conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para que possa direcionar sua ação de forma mais coerente. Na medida em que os conceitos são apropriados, as funções psicológicas superiores são formadas por meio de um relacionamento entre os fatores biológicos e culturais, ou seja, na e pela história social dos homens. Para Vygotski (1993, vol. II), tais funções, tidas como essencialmente humanas, são originárias da interação homem-mundo-cultura, interação essa mediada por instrumentos<sup>5</sup> e signos, criados ao longo da história sócio-cultural da humanidade.

As mediações entre sujeito e objeto são estabelecidas por meio de atividades socialmente definidas, de instrumentos e signos sociais. O instrumento “é o produto da cultura material, que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana” (LEONTIEV, 1978, p. 268), utilizado para mediar à ação do homem sobre o mundo. Os signos são criados pelos homens para mediar o controle dos seus próprios comportamentos e processos psicológicos.

Nesse sentido, a linguagem é um sistema de signos criado socialmente para atender a necessidade de comunicação e interação entre os indivíduos. Logo, a fala mais primitiva da criança é também uma fala social, pois tem a intencionalidade de comunicação e de interatividade.

<sup>5</sup> Instrumentos sociais são os objetos naturais que foram transformados pelo homem e que têm uma função no interior da prática social. Desta maneira, o instrumento não é apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social.

Além das funções de comunicação e de interação desempenhadas pela fala social, esta também tem função essencial na organização das funções psíquicas superiores ao transformar-se em fala interior. A transição da fala puramente comunicativa para a fala que organiza o pensamento é feita pela fala egocêntrica, esta acompanha o desenvolvimento da ação. A criança “narra” a ação para conseguir desempenhá-la, planejando o que deve executar. Quando internaliza o processo de desenvolvimento da ação, a fala passa a ser interior, esquematizando internamente a ação e organizando seu pensamento.

Desse modo, a operação com signos reconstrói no plano intrapsíquico<sup>6</sup> as atividades externas que se dão no plano intersíquico<sup>7</sup>, ou seja, o pensamento apropria-se da realidade, reproduzindo-a idealmente com a mediação de signos.

A formação de conceitos é uma apropriação a partir das diversas mediações que o indivíduo vivencia. Um conceito é mais do que a soma de conexões associativas, exige a atenção deliberada, a memorização, é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário (VIGOTSKI, vol. II, 1993) para que possa articular a estruturação do conceito. Não se trata de desenvolver as estruturas mentais a priori, mas de ensinar os conceitos científicos na escola, sabendo que sua apropriação pelos alunos não ocorre sem o “encontro” desses conceitos com aqueles aprendidos espontaneamente no cotidiano.

Quando as crianças chegam à escola, trazem um acúmulo de conhecimentos não sistematizados (conceitos cotidianos, aspectos da cultura e classe social a que pertencem, entre outros), que aprenderam nas relações familiares e em outros grupos sociais. Esses conceitos não são, porém estáticos, pois, com o desenrolar do processo de aprendizagem pela criança, os significados dos conceitos interagem entre si modificando-se continuamente. O mesmo ocorre no que se refere às relações entre a educação escolar e as aprendizagens no cotidiano.

Neste sentido, baseando-se nos estudos de Vigotski, é possível caracterizar dois níveis de desenvolvimento intelectual, os quais correspondem a todo processo de elaboração do pensamento. O nível de desenvolvimento real<sup>8</sup> é constituído pelas faculdades intelectuais que já se formaram e se manifesta nas ações que o indivíduo realiza sem a

<sup>6</sup>A função psico-intelectual superior na criança, quando aparece como propriedades internas do pensamento da criança, é nomeada por Vigotski como “função intrapsíquica” (VIGOTSKII, 2006, p.114).

<sup>7</sup>A função psico-intelectual superior na criança, quando aparece nas relações entre as pessoas, é denominada por Vigotski de “função intersíquica” (VIGOTSKI, 2006, p.114).

<sup>8</sup> O conceito de nível de desenvolvimento real aparece em algumas traduções como nível de desenvolvimento atual e em outras aparece ainda como nível de desenvolvimento efetivo.

ajuda de outra pessoa. A zona de desenvolvimento próximo<sup>9</sup> é constituída pelas faculdades intelectuais em formação e se manifesta nas ações que a criança realiza com a intervenção do adulto<sup>10</sup> que a ensina, orienta, dá pistas e sugestões. Normalmente, quando uma criança imita as ações realizadas pelos adultos está mobilizando sua zona de desenvolvimento próximo, a qual se situa no plano dos processos interpsíquicos, isto é, no dos processos exteriores à mente individual. Com o avanço do desenvolvimento intelectual individual, as faculdades que inicialmente surgiram na zona de desenvolvimento próximo passam ao nível de desenvolvimento real, ou seja, interiorizam-se, tornando-se intrapsíquicas. Para Vigotski, a zona de desenvolvimento próximo “permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o desenvolvimento que já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VIGOTSKI, 2006, p. 113).

Considera-se, portanto, que o bom ensino é aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo, na qual os conteúdos e atividades exigem dos alunos capacidades que estão em formação e, com o auxílio do professor (mediador) a criança apropria-se do conceito e amplia suas experiências educativas, pois para Vigotski:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar neste momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente, por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma (VYGOTSKI, Vol. II, 1993, p. 244-245).

Nessa relação entre desenvolvimento intelectual e aprendizagem escolar, a mediação é papel fundamental do ensino. Esta deve ocorrer na zona de desenvolvimento próximo. É importante salientar que o conceito de zona de desenvolvimento próximo não fornece nenhuma fórmula definitiva do que e como ensinar a cada momento do processo escolar, mas inverte a ideia de que os conteúdos escolares sejam organizados tomando-se

<sup>9</sup> O conceito de zona de desenvolvimento próximo aparece em algumas traduções como zona de desenvolvimento proximal, ou zona de desenvolvimento imediato, ou ainda como área de desenvolvimento potencial.

<sup>10</sup> A apreensão do conhecimento também pode ocorrer por meio da interação entre as crianças, embora tal fato não minimize o papel do professor como principal transmissor do conhecimento científico.

as faculdades intelectuais já formadas na criança como limite para o que possa ser ensinado.

### 3.2.2 Transmissão do Conhecimento

O processo educacional constitui-se na forma cultural humana de socializar às novas gerações o produto da atividade dos homens, a objetivação histórica da cultura material e intelectual da humanidade.

Compreende-se que as novas gerações precisam se apropriar das objetivações que são resultado da atividade das gerações passadas. A apropriação dos significados sociais de uma objetivação é uma forma pela qual os sujeitos se inserem na continuidade da história da humanidade.

Na sociedade, a escola é o espaço que, por excelência, desempenha a função de transmitir/socializar este legado cultural. No espaço escolar interagem os sujeitos deste processo, o professor e os alunos, ambos têm papel ativo: o primeiro é sistematizador, organizador e mediador. É o professor quem direciona as atividades a serem desenvolvidas de forma a tornar a produção científica acessível e compreensível aos alunos. A estes cabe a apropriação do conhecimento, questionando, analisando e elaborando os conceitos que sejam instrumentos de compreensão e análise da realidade.

É importante ressaltar que, no ato de aprender, o aluno desempenha um papel ativo, é também sujeito daquele acontecimento, não é um ser passivo em cuja cabeça se haverão de ‘despejar’ informações que ele, docilmente, se encarregará de memorizar. No entanto, isto não pode ser confundido – ou ser dito de forma pouco clara que permita confundir – com um processo subjetivo, individual, de dentro para fora, que secundariza, nesse ato, a importância dos objetos de conhecimento e dos outros homens que, à sua volta, já se constituíram na forma da sociedade que os produziu (KLEIN, 2002, p. 81).

Portanto, a apropriação do conhecimento pelo sujeito como instrumento de compreensão das relações sociais existentes requer movimentos simultâneos: a transmissão e a apropriação do saber. Para efetivar o processo de ensino, o professor precisa ser profundo conhecedor do que pretende ensinar. Deve ser estudante, assíduo leitor e pesquisador, planejar encaminhamentos pedagógicos adequados ao conteúdo e ao contexto, organizar sua ação de forma a articular os conhecimentos acumulados pelo aluno com os novos conceitos científicos para que estes possam superar os conceitos cotidianos, construindo um arcabouço de conhecimentos científicos sistematizados.

A aprendizagem ocorre por meio da mediação entre o aluno (sujeito) e o conhecimento (objeto). Essa mediação é efetuada pelo professor, que domina os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos a serem transmitidos, utilizando-se de instrumentos sociais e da linguagem. A simples relação entre o sujeito e o objeto não garante a aprendizagem. Este processo necessita da intervenção do professor, ou seja, não se dá espontaneamente, é resultado da interação do sujeito com outros sujeitos. É dessa maneira que o aluno abstrai o(os) significado(os) social dos objetos. Significados estes constituídos com elementos construídos coletiva e socialmente pelos homens historicamente situados. Na escola, essa interação sucede de maneira sistemática e direcionada, visto que tem a intencionalidade da transmissão do conhecimento.

A mediação realizada pelo professor refere-se à transmissão dos conceitos científicos que são resultados da produção histórica dos homens e, ao serem transmitidos aos alunos, não podem perder este caráter em favor de conceitos do cotidiano, os quais permitem que cada aluno chegue à sua conclusão de forma particular, permanecendo com a sua “opinião”. Na medida em que estes ganhem papel central nas atividades escolares, perde-se o caráter de universalidade e processualidade da produção do conhecimento. Sendo o conhecimento uma produção histórica, deve ser entendido nos diferentes momentos da história dos homens, como resultado de sua ação social.

O professor deve atuar de forma fundamentada e tem a função de tornar a produção cultural humana acessível ao grupo de alunos pelo qual é responsável. É necessário que a “prática pedagógica produza nos alunos necessidades não-cotidianas, como, por exemplo, necessidade da teorização científica, da reflexão filosófica, da configuração artística da realidade, da análise política” (DUARTE, 2001, p. 60).

Portanto, a utilização de instrumentos é indispensável para a obtenção de melhores resultados na atividade que se pretende desempenhar. Sendo esta atividade a transmissão do conhecimento, da mesma forma, o uso de instrumentos auxilia e amplia o produto do processo.

Os instrumentos são resultado da criação humana para ampliar as possibilidades de intervenção no meio. Assim, as capacidades biológicas do homem são potencializadas em resposta à necessidade de maior interferência para facilitar e expandir as condições de vida.

Na atividade docente são vários os instrumentos disponíveis: recursos tecnológicos, mídias, jogos, livros didáticos, paradidáticos, entre outros e sua utilização é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Porém, Klein (2002) alerta que o simples contato do aluno

com os instrumentos não garante a aprendizagem; é preciso que haja a mediação do professor, visto que os instrumentos são recursos na ação de transmissão do conhecimento.

### 3.2.3 Relação entre os Sujeitos do Processo Ensino-Aprendizagem

Numa perspectiva fundamentada pelo Materialismo Histórico-Dialético e numa abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com Elkonin, Leontiev e Vigotski, o mais importante não é a relação direta de afetividade entre o professor e o aluno, mas sim o fato das ações educativas terem um sentido positivo para alunos e professores. Esse sentido surge da relação entre cada ação educativa e da atividade escolar como um todo. O sentido da ação educativa não pode ser dado pela relação afetiva direta entre a subjetividade emocional do aluno e do professor.

Entende-se, portanto, que a afetividade existente nas diferentes formas da atividade humana vai além da relação direta entre os sujeitos. Leontiev analisa a questão do aspecto afetivo sempre presente no agir humano a partir da relação entre a ação realizada pelo sujeito e a atividade coletiva na qual se insere essa ação. Dessa forma, o significado da ação seria dado por seu conteúdo objetivo e por seu resultado direto, ao passo que o sentido da ação seria dado por sua relação com a atividade como um todo. O aspecto afetivo do comportamento humano estaria mais diretamente ligado ao sentido da ação. Assim, uma mesma ação poderia revestir-se de conotações afetivas distintas dependendo da atividade na qual ela estivesse inserida. É por essa razão que, para Leontiev (1978), o sentido<sup>11</sup> afetivo do objeto para o sujeito não resulta apenas na relação com o outro sujeito. O sentido do objeto é dado pela atividade<sup>12</sup> na qual se situa a aprendizagem. Dessa forma, o sentido afetivo das ações escolares depende da adequada inserção dessas ações num processo direcionado de forma adequada e consciente para finalidades verdadeiramente educativas. As relações entre a pessoa do aluno e a pessoa do professor devem se subordinar a esse objetivo.

Explicando melhor essa questão:

Para Leontiev (1978), a atividade humana é constituída de unidades menores que são as ações. Sendo parte constitutiva de uma atividade, a ação não tem um sentido em si mesmo, mas sim como um momento do processo de alcance do objetivo final da atividade.

<sup>11</sup> Sobre este conceito, ler capítulo: “O desenvolvimento do psiquismo na criança”, do livro *O desenvolvimento do psiquismo* (LEONTIEV, 1978).

<sup>12</sup> Pode-se aqui também fazer relação da atividade com atividade principal em cada período de desenvolvimento vivido pela criança, estudado por Leontiev e Elkonin. Para saber mais sobre esse assunto, Cf. FACCI, 2004 e LEONTIEV, 1978.

De acordo com Leontiev (1978), o significado da ação é dado pelo seu conteúdo, ou seja, pelo o que o sujeito faz. O sentido da ação é dado pelo motivo, ou seja, por que o sujeito faz. Assim, o sentido está ligado ao valor emocional; as emoções que o sujeito sente ao realizar uma ação são produzidas pela inserção desta numa atividade. Portanto, existe afetividade, emoções e sentimentos na relação com a atividade e não apenas na relação entre os sujeitos. Desta forma, a afetividade pode ser desenvolvida em uma determinada atividade socialmente estabelecida que é a atividade escolar, na qual o professor tem como principal tarefa: ensinar.

Nesse sentido, o professor precisa ter um vínculo afetivo com a sua atividade profissional: ser um profissional coerente, consistente em sua práxis e ético no exercício de sua atividade. Assim, saberá se colocar acima das emoções negativas que possam surgir em seu contato com os alunos. O professor, desta maneira, não pode deixar-se levar pelas emoções, precisa ter uma postura firme e controlada e agir com objetividade em seu trabalho em sala de aula.

No ambiente escolar, a relação do professor com o aluno também é carregada de afetividade para que ele se sinta seguro, protegido; porém, isso não quer dizer que o profissional se deixe levar pelas emoções. Ele deve agir com profissionalismo, gostar dos alunos como um profissional e não confundir isso com uma relação de vínculo afetivo familiar. Agir como profissional não significa ser indiferente, ao contrário, o professor precisa dar toda a atenção e o cuidado que o aluno necessita.

Ressalta-se que nas relações estabelecidas entre os sujeitos, as questões do respeito, não devem ser confundidas com afetividade; respeito é uma questão ético-profissional. É preciso recuperar o respeito do aluno pelo professor e do professor para com o aluno. Isto porque temos visto nos últimos vinte anos que as relações escolares foram danificadas por consequência da deterioração das relações na sociedade como um todo. Não é algo exclusivo da escola, não é uma crise de valores, visto que a sociedade capitalista nunca teve elevados valores. O único valor que interessa nessa sociedade capitalista é o valor de troca da mercadoria, e não os valores éticos elevados.

Neste contexto, as relações têm se corrompido porque a barbárie avança a passos longos na sociedade capitalista contemporânea e atinge todos os campos da prática social (família, escola, etc). O individualismo difundido pelo neoliberalismo, a competição acirrada, expansão do capital, tem produzido a degeneração das relações sociais, aumentando a falta de respeito nestas relações, contribuindo para um clima desfavorável no interior da escola.

Reafirma-se que o respeito não é uma questão de afetividade, mas de atitude ético-profissional, em que o professor deve respeitar a todos os seus alunos, sem distinção. Esta atitude profissional produz um ambiente positivo, não começa pelo sentir, mas pela razão e

o compromisso com o ato de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. A melhor forma de respeito que o professor tem para com o aluno é ensinar com qualidade e compromisso.

### **3.2.4 Objetivos da Educação em Tempo Integral**

Na Educação em Tempo Integral objetiva-se ampliar o universo de experiências artísticas, científicas e filosóficas; ampliar a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento por meio de práticas desenvolvidas nos Laboratórios; estender o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar com atividades complementares que propiciem o desenvolvimento das relações inter e intrapsicológicas.

Considerando as especificidades de cada unidade escolar faz-se necessário em todas as escolas municipais, que ofertam a Educação em Tempo Integral, o controle e a organização de cronogramas para participação dos alunos nos Laboratórios.

O cronograma de rotatividade dos Laboratórios deve ser planejado, assegurando não coincidir no mesmo dia, metodologias e conteúdos específicos de cada Laboratório com as metodologias e conteúdos das disciplinas do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel que possuam o mesmo objeto de estudo do ensino regular, evitando assim, o desgaste físico e psicológico.

## **4 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

O desenvolvimento humano está diretamente relacionado às mudanças históricas que ocorrem na sociedade, bem como na organização da vida material, as quais conduzem a transformações na consciência e no comportamento humano. De acordo com Shuare apud Facci, (2004, p. 65):

Existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e estes mantêm uma relação de dependência essencial com respeito à vida e a atividade social. [...] a história da psique humana é a história de sua construção, portanto a psique não é imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico.

Logo, uma das características fundamentais do desenvolvimento psíquico está centrada na atividade social, que resulta do processo de interação do sujeito com o mundo pela mediação dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade.

Com base nos estudos dos psicólogos russos<sup>13</sup> acerca da periodização do desenvolvimento, as particularidades, as especificidades de cada idade passaram a ser analisadas a partir do caráter histórico concreto. Conforme Facci (2006, p. 21), “As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo”.

Leontiev (1978), parte do princípio de que cada período do desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal ou dominante, a qual desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Assim é desenvolvido o conceito de atividade principal, que Elkonin (1998) se utiliza para caracterizar a passagem de um período a outro.

Compreende-se por atividade principal a que interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança, em que o indivíduo estabelece relações com a realidade externa, tendo em vista a satisfação de suas necessidades, dependendo das transformações e aprendizados fundamentais de dado período evolutivo, aperfeiçoa e impulsiona os progressos posteriores. Conforme Leontiev *apud* Rossler (2006, p. 65) “A atividade principal é, então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio do seu desenvolvimento”.

Tal atividade caracteriza-se pela importância que desempenha, pois propicia o desenvolvimento posterior da personalidade. Outras exercem papel secundário ou atuam como linhas acessórias que não deixam de existir. Por isso, a atividade dominante deve ser entendida como função central no relacionamento do sujeito com o mundo.

Nos períodos<sup>14</sup> em que a atenção da criança está voltada para a compreensão dos sentidos fundamentais da atividade humana, a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas provoca na criança o desenvolvimento na esfera motivacional<sup>15</sup> e das necessidades. Os períodos que marcam esses momentos podem ser identificados como: brincadeira de papéis sociais e a comunicação íntima pessoal.

Concomitantemente, ocorrem os períodos que são marcados por tentativas de assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, e dos modelos que destacam um ou outro aspecto constituinte destes, permitindo a formação das

<sup>13</sup> Vigotski, Leontiev e Elkonin.

<sup>14</sup> Devido à especificidade de atendimento da Educação em Tempo Integral, nesse documento mencionam-se somente os períodos do desenvolvimento humano pelos quais passa a criança que estuda na Educação Infantil - Pré-Escolar e no Ensino Fundamental anos iniciais. Para maiores esclarecimentos consultar o Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, 2008.

<sup>15</sup> Neste caso motivacional, refere-se a motivos e não a motivação.

forças intelectuais, cognitivas dos sujeitos e suas possibilidades operacionais técnicas. Neste grupo, tem-se o seguinte período: atividade de estudo.

A **brincadeira de papéis sociais** passa a ser, então, a atividade principal do período compreendido, aproximadamente, entre os 3 aos 6 anos. A criança vai atuar com os objetos que são utilizados pelos adultos. Assim, acaba tomando consciência deles e das ações humanas realizadas com eles por meio da brincadeira. Esta pode ser compreendida pela criança como um propósito de agir como um adulto, ampliando assim seu mundo de possibilidades de ações.

Desta forma, na brincadeira ela realiza ações complexas executadas pelos adultos em situações reais. A ênfase é dada no processo de realizar a representação, e nem tanto no seu resultado final. Os papéis revestem-se de importância nesses momentos, e o interesse das crianças apoia-se na interpretação de um ou outro papel. Neste sentido, a criança vai se tornando cada vez mais exigente quanto às suas interpretações de papéis, realizando-os com mais veracidade e força de convicção.

A encenação - que é quando a criança atua por intermédio do brinquedo e a interpretação pessoal das tarefas sociais - contribui para o desenvolvimento do argumento, o qual depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui-se em um obstáculo para que se desenvolvam os temas das brincadeiras. Portanto, neste período, as ações realizadas por elas sujeitam-se ao argumento e ao papel social desempenhado, ressaltando que a execução deste papel não é um fim em si, mas possui sempre um sentido auxiliar na formação de seu intelecto.

No período compreendido aproximadamente, dos 6 aos 11 anos, quando a **atividade principal** está centrada no **estudo** - o qual atua como elemento intermediário na interação da criança com os adultos que a rodeiam - as exigências da escola possibilitam à criança a sensação de realizar, pela primeira vez, atividades relevantes. Na atividade de estudo, a escola deve assegurar a apropriação dos conhecimentos sistematizados e desenvolver na criança habilidades para refletir, analisar e planejar, ou seja, desenvolver “a consciência e o pensamento teórico” (DAVIDOV *apud* FACCI, 2004, p. 70).

No período em que a **atividade principal** se refere à **comunicação íntima pessoal**, as relações das pessoas adultas são reproduzidas pelo jovem no grupo no qual está inserido. Os companheiros do grupo interagem e definem normas de convívio social. O adolescente manifesta seu ponto de vista no que diz respeito ao mundo, à interação entre os sujeitos e desenvolve perspectivas de mudanças. Busca no grupo uma afirmação pessoal diante das questões que a realidade lhe impõe.

Esta forma de comunicação íntima reproduz com os companheiros, relações existentes entre as pessoas. Convencionam-se regras, normas morais e éticas no grupo e forma-se seu caráter voluntário. Seu desenvolvimento intelectual apresenta grande avanço, pois passa a pensar por conceitos abstratos, o que se torna suporte para a formação da consciência social, para ampliação do conhecimento nas diversas áreas: ciência, arte, filosofia, Matemática, cultura, etc.

## 5 AVALIAÇÃO

### 5.1 Concepção de Avaliação

Cada momento histórico define um Currículo e este define os procedimentos educativos. Desse modo, na Educação em Tempo Integral em sua Diretriz, tanto os conteúdos como a forma de avaliar o processo ensino-aprendizagem modificam-se no tempo porque as concepções de homem, sociedade e conhecimento mudam conforme o trabalho se transforma. Nesta perspectiva, a avaliação deve considerar que, em cada momento histórico, as concepções alteram-se e não se pode fazer uma apropriação destas sem considerar o momento em que elas foram produzidas. Conforme Nagel (2007, p. 1):

Independentemente do período histórico, qualquer conteúdo educacional, com seus respectivos encaminhamentos metodológicos ou didáticos, incluindo-se, neles os de avaliação, têm por **finalidade** interferir na realidade social, **reforçando-a, acelerando-a, ou, mesmo, negando-a**. Ou seja, um projeto educacional tanto pode envidar esforços para reproduzir o sistema social no qual está inserido como pode, pelo princípio de contradição inerente aos movimentos, estimular a vontade por outra forma de convivência social (grifos da autora).

A sociedade capitalista - marcada pelas desigualdades sociais resultantes da exploração da força de trabalho e da apropriação privada dos bens materiais produzidos coletivamente - pressupõe um modelo de avaliação caracterizada como instrumento de discriminação e exclusão social.

Contrapondo este modelo, a escola enquanto espaço de transmissão de conceitos científicos e que não tem por objetivo reproduzir a sociedade desigual em que vivemos, deve ter como meta principal proporcionar “curricularmente um ambiente pedagógico de trabalho que possa **promover aspirações, conhecimentos e práticas** superadoras dos limites já dados pela sociedade capitalista, no mínimo, no interior da própria instituição” (NAGEL, 2007, p. 2) (grifos da autora).

A compreensão da avaliação na Educação em Tempo Integral, não pode estar desvinculada da compreensão das relações sociais, da prática escolar e interações efetivadas dentro da escola, pois sem entender as contradições inerentes ao modelo econômico-social vigente, avaliar acaba por se tornar apenas um processo técnico. No entanto, compreendendo a escola como um espaço de contradição, é possível conceber a avaliação de outra forma.

Para que a avaliação adquira um novo sentido, fazem-se necessárias ações coletivas dos professores, com intencionalidade de rever a sua prática pedagógica, assim como estabelecer critérios e objetivos bem definidos para análise da sociedade, da escola e do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação só tem função social quando está intimamente vinculada a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais (SEED/PR, 1986, p. 29).

Isso pressupõe que todos que atuam diretamente ou indiretamente no espaço escolar se avaliem ou sejam avaliados (diretor, coordenador, professores, funcionários e pais). Se estes realizarem sua auto-avaliação ou forem avaliados de maneira criteriosa e ética, podem perceber os entraves que interferem no processo e redimensionar a sua ação. Assim, a avaliação deve ser um recurso para a melhoria do ensino a ser utilizado por todos os membros da escola. Desse modo, o processo ensino-aprendizagem pode ser redimensionado qualitativamente. Segundo Nagel (2007, p. 2):

Por ser a ação educativa organizadora de atividades uma ação que se propõe a alterar comportamentos e/ou a desenvolver habilidades através de variados recursos, a avaliação é o seu instrumento mais poderoso para fornecer informações quanto à orientação, ou reorientação, que as atividades educacionais já executadas devem receber [...] **A avaliação**, portanto, não tem um fim em si mesma. Ela é um caminho para um fim que a ultrapassa. Ela é um recurso, **uma estratégia** para a agilização dos planos educacionais que permitam **concretizar comportamentos, hábitos, habilidades e/ou conhecimentos considerados necessários aos cidadãos que interagem socialmente**. A avaliação possibilita, portanto, garantir, com maior eficiência, a formação do homem considerada legítima. (grifos da autora).

A avaliação é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem. É o momento em que se verifica o nível de apropriação dos conteúdos pelo aluno, sendo o ponto de partida de acompanhamento e reorientação permanente da prática docente, como forma de comprovar se os resultados foram alcançados, a partir de objetivos previamente definidos.

Durante o processo ensino-aprendizagem, a avaliação desenvolvida pelo professor orienta constantemente sua ação, é por meio dela que se verifica se o plano de aula está adequado e a metodologia utilizada garante a aprendizagem do conteúdo, sendo necessário considerar se todos os aspectos estruturais (físicos, humanos e pedagógicos) envolvidos no processo estão adequados para atingir os objetivos. De acordo com Nagel (2007, p. 2):

Nessa perspectiva, a **avaliação educacional** implica, fundamentalmente, um processo de decisão que subentende: a) o **conhecimento, através de coleta de dados**, de quais são os resultados dos esforços feitos em direção às metas ou objetivos desejados pelas ações educativas já realizadas; b) a **aplicação de meios e/ou de recursos eficientes para superar os dados encontrados**, sempre visando dar maior dinamicidade aos processos, em função dos resultados já obtidos. A avaliação, nesse sentido, contempla sempre a intenção de colocar o projeto educacional, ou, as ações educativas, em discussão, reflexão ou revisão para que sejam atingidos, da melhor forma e do modo mais rápido possível, seus objetivos (grifos da autora).

Conforme aborda Luckesi (2005), a avaliação não se constitui mero instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, ao contrário deve constituir-se em instrumento de diagnóstico da situação, com o objetivo de redefinir novos encaminhamentos para a promoção da aprendizagem. Para o autor, “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não faz sentido um diagnóstico, sem uma consequente decisão” (LUCKESI, 2005, p. 42).

Partindo desse pressuposto, a avaliação diagnóstica compreende dois elementos fundamentais: a constatação e a qualificação do objeto que está sendo avaliado. Somente a partir da constatação é que se qualifica o objeto, atribuindo-lhe uma qualidade.

A constatação expressa à configuração do objeto, tendo por base suas propriedades presentes, como estão no momento. Entende-se por isto, o que o aluno já sabe, o conhecimento apresentado no seu fazer, falar e comunicar. A qualificação do objeto se dá de forma positiva ou negativa. Isso relacionado aos resultados esperados. Ela é estabelecida a partir de um determinado critério ou padrão de qualidade que se estabelece para esse objeto, para tanto,

[...] o ato de qualificar o objeto da avaliação exige um padrão (ou um critério) de qualificação, pois que esta se dá pela comparação das características descritivas do objeto da avaliação com o critério de qualificação. Se a descritiva for compatível com o critério, a qualidade será positiva; caso contrário será negativa (LUCKESI, 2005, p. 45).

Cabe então, aos profissionais que atuam nos Laboratórios da Educação em Tempo Integral, após acompanhamento sistemático, verificar o aprendizado do aluno. Isso poderá ser feito amparando-se nos objetivos propostos antecipadamente e nos conteúdos essenciais previstos nesse documento.

Os conteúdos essenciais estabelecidos deverão ser ensinados pelos profissionais que atuam nos laboratórios e aprendidos por todos os alunos. O ensino não pode fragmentar ou particularizar determinados conceitos, pois a produção humana transmitida na forma de saber escolar deve superar a imediatividade do ser humano e compreender a realidade do trabalho e do conhecimento numa perspectiva mais ampla.

A prática avaliativa ocorre por intermédio de diversos instrumentos, que devem ser criteriosamente elaborados e por meio destes, seja realizada a análise pretendida. Tais instrumentos se referem às atividades desenvolvidas pelos alunos no processo ensino-aprendizagem. Uma vez que os objetivos das disciplinas resguardam os aspectos fundamentais para a avaliação, é necessário ter clareza desta relação, elaborar planejamentos em conformidade com alguns critérios, conforme esclarece Nagel (2007, p. 6):

No caso da **avaliação de conteúdos** das disciplinas, não só os objetivos específicos de cada unidade devem ser conhecidos como os critérios de correção devem estar claros. À prática avaliativa corresponde, pois, um trabalho de informação antecipado que encoraja a participação e/ou o compromisso dos envolvidos na busca do melhor ensino e da melhor aprendizagem.

Os instrumentos utilizados na avaliação devem fazer parte de um acervo de coleta de dados que permitam a descrição da realidade a ser avaliada. Estes são recursos metodológicos com a função de ampliar a observação feita pelo professor, constatando a realidade, configurando-a numa descrição que demonstra a aprendizagem.

Faz-se necessário observar se os instrumentos utilizados no processo avaliativo são adequados e satisfatórios para avaliar os objetivos propostos. Existem muitas maneiras de validar ou não um instrumento de avaliação. Cada professor deve compreender que para avaliar necessita do uso de instrumentos e que estes são fontes da aquisição de dados necessários para especificar os resultados da avaliação.

A observação criteriosa dos recursos utilizados é de fundamental importância para que esses não representem instrumentos de ameaça e controle disciplinar, mas ao contrário, que sejam utilizados para possibilitar um diagnóstico coerente e eficaz.

Concluí-se este texto concordando com Nagel, (2007, p. 3) quando esta afirma que:

A “alma” das avaliações escolares encontra-se, pois, no projeto pedagógico da escola, na organização do currículo, nos debates integradores das diversas disciplinas que se propõem a formar um homem com qualidades e saberes suficientes para lutar, coletivamente, de modo concreto, por uma educação de qualidade, por uma instrução humanizada, por uma sociedade melhor.

Portanto, a partir desta premissa, é possível compreender que o ato de avaliar resguarda uma complexa rede de relações, não se restringindo a uma ação pontual nem se reduzindo a meras práticas quantitativas, embora a quantificação possa ser um procedimento empregado na avaliação, desde que não se torne um fim em si mesmo. Esta complexidade, por sua vez, é que confere o real sentido ao ato de educar e por consequência, à formação humana.

## 5.2 Avaliação na Educação em Tempo Integral

De acordo com o artigo 1º da Deliberação 007/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná:

A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor.

Na Deliberação 03/06 do Conselho Estadual de Educação, confirma-se essa afirmação:

Art. 19 - A avaliação deverá subsidiar permanentemente o professor e a instituição, permitindo:

I - o processo de avaliação sistemática;

II - a organização ou reorganização das ações pedagógicas junto aos alunos;

III - a observação, a reflexão e o diálogo, centrados nas manifestações de cada aluno, representando o acompanhamento do cotidiano escolar;

IV - os registros sobre o desenvolvimento do aluno, de forma contínua.

Art. 20 - A avaliação deverá ter dimensão formadora, com o acompanhamento do processo contínuo de desenvolvimento do aluno e da apropriação do conhecimento, tornando-se o suporte para a ação educativa.

§ 1º - A avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem não terá caráter seletivo e será o indicador da necessidade de intervenção pedagógica.

§ 2º - Os registros elaborados durante o processo educativo deverão conter indicações sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno.

Com esse entendimento, a diversificação dos instrumentos avaliativos por parte do professor subsidia e viabiliza um número maior de dados sobre o trabalho docente e o processo de aprendizagem do aluno. Cabe, nessa perspectiva, entender que os instrumentos utilizados na Educação em Tempo Integral, além de diagnosticarem a apropriação do conhecimento, servem para o professor repensar sua prática, ou seja, devem ter uma dimensão formativa do docente, principalmente se ocorrerem momentos coletivos de discussão sobre os dados levantados.

Dessa forma, a avaliação assume a função diagnóstica de detectar os níveis de apropriação alcançados pelos alunos, de modo a subsidiar e orientar o professor na continuidade do trabalho pedagógico, com a preocupação de possibilitar a apreensão sólida dos conteúdos trabalhados. A avaliação deve servir para apontar a direção a ser percorrida para a consolidação e ampliação do conhecimento, a partir de onde o aluno se encontra.

Salienta-se que em concordância com o artigo 24, inciso V, da LDBEN 9.394/96:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Compreende-se que a avaliação no processo ensino-aprendizagem para a Educação em Tempo Integral deve ser assumida como princípio processual e diagnóstico, com o objetivo de redimensionar a prática pedagógica, elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo ensino-aprendizagem. Portanto, é necessário que o profissional que atua nos Laboratórios não encare a avaliação como um momento estanque, pronto e acabado, criado para ser usado somente para investigação do que o aluno aprendeu, mas para verificar os aspectos do processo ensino-aprendizagem que devem ser retomados em sua ação pedagógica.

Somente com o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno, e tendo a avaliação amparada nos conteúdos, vinculada às relações sociais, o professor terá condições de verificar o nível de apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do aluno, avaliar sua prática pedagógica e redimensionar a ação educativa.

O processo de avaliação não pode ser embasado apenas em um olhar informal do professor, mas precisa ser planejado em função dos objetivos que se quer alcançar ao final dela. O desempenho do aluno deve ser observado durante todo o processo. Cabe ressaltar que a comparação de seus avanços deve ser feita apenas com ele mesmo e não com os demais alunos.

Assim, no processo de avaliação desenvolvido, o professor deve considerar os conteúdos trabalhados nos Laboratórios, mantendo a relação entre estes e os objetivos que se quer alcançar com os alunos.

O professor deverá se valer de todos os instrumentos utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem para se autoavaliar e redimensionar sua prática visando à superação das dificuldades encontradas tanto por ele quanto pelos alunos.

Dessa forma tanto o aluno acompanha sua avaliação como a escola repassa aos pais informações referentes aos procedimentos e aos resultados alcançados com trabalho pedagógico. Esse acompanhamento pela família será feito por meio de reuniões periódicas viabilizadas pela escola.

Avaliar a ação pedagógica implica também em avaliar a instituição na qual estão inseridos todos os aspectos que constituem e contextualizam as atividades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos anos iniciais na Educação em Tempo Integral. Esse processo requer a participação de todos os profissionais envolvidos no contexto escolar julgando acertos e erros a fim de redimensionar todo trabalho realizado com os alunos.

## REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990**. In: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio (orgs). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BRASIL. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. **Define as normas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: agosto/2006.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890**. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório**, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Art. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: agosto/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96**. 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: Relatório do Programa. 2004. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: março/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º Relatório do Programa. 2006. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: julho/2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, [2001]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm)>. Acesso em: julho/2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Casa Civil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, [2005]. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: novembro/2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei n. 11.274/2006:** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a que duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula a partir 6 anos de idade. 2006.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume I: Educação Infantil.** Cascavel, Paraná: Ed. Progressiva. 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais.** Cascavel, Paraná: Ed. Progressiva. 2008.

\_\_\_\_\_. **Portaria 004/2009,** de 03 de novembro de 2009.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** São Carlos - SP: PPGE/UFSCAR, 2007. (Tese de doutorado).

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** SP, Educação e sociedade, Ano XXI, n. 71, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Polêmicas de nosso tempo. Campinas – SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev.** Campinas – SP: Caderno Cedes, vol. 24 n. 62, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Polêmicas de nosso tempo. Autores Associados, Campinas – SP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas SP: Autores Associados, 2004.

ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.** (Texto traduzido em 1996, por Newton Duarte, para fins didáticos, do original In.: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. – La Psicologia evolutiva em la URSS (Antologia), Editorial Progreso, Moscou, 1987, pp. 104-124).

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.** Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n 62, p. 64-81, abril, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica.** In: ARCE, Alessandra (org.). Brincadeiras de papéis sociais na Educação infantil: as contribuições do Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FARIA, Lia. **Escola Pública de tempo integral: as lições da prática.** Coordenação Geral Pedagógica do Programa Especial de Educação. 1987.

FREITAS, Cesar Ricardo de. Artigo Sobre **Educação em Tempo Integral** - Mestrado em Educação (Conceito CAPES 3). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. Título: O Escolanovismo e a Pedagogia Soviética: as concepções de Educação Integral e Integrada, Ano de Obtenção: 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (et. Al.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez 1991.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-critica.** 3.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

KLEIN, Lúcia Regina. **Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?** 4.ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV. A. N. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem. Lúria, Leontiev, Vigotsky e outros.** São Paulo: Centauro, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola.** Reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. Tradução Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da Educação.** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 2004.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento do jovem Marx.** (Coleção pensamento crítico, vol. 1, Tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 10. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Carta de Marx a P. V. ANNENKOV**. In: MARX, Karl. A miséria da filosofia. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. **Introdução à crítica da economia política**. In: MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2ª Ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **O método da economia política**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MÉSZAROS, Istvan. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Dupla problemática do objeto da história: ontológica e Metodológica**. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. Reformas de ensino, modernização administrada. A experiência de Francisco Campos anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de publicações. 2000. (teses NUP).

NAGEL, Lizia Helena. **Avaliação: do individual ao coletivo**. Maringá, 2007 (mimeo)

NETTO, José Paulo. **O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais**. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães.; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. Estado e Políticas Sociais. Cascavel – Edunioeste, 2003.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Trabalho, sociedade e valor**. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo Economia Política. Uma introdução crítica. SP: Cortez, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As massas trabalhadoras começam participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI**. In: FÁVERO, Osmar, SEMERARO, Giovanni (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel – Pr: Edunioeste, 1999.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 007/99 de 09 de abril de 1999. **Normas Gerais para avaliação e aproveitamento escolar**. Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 03/06 de 09 de junho de 2006. **Normas para Implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Paraná**. Curitiba - Pr, 2006.

\_\_\_\_\_. **Normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná**, de 06 de junho de 2005. Curitiba - Pr, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar e Práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da educação brasileira. A organização curricular**. 15. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Darci. **O Processo Civilizatório: Etapas da evolução sócio-cultural** Círculo do Livro S.A. Editora Vozes Ltda. São Paulo, 1978, Edição integral, (encadernado sob nº24681097531).

ROSSLER, João Henrique. **O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano**. In: ARCE, Alessandra (org.). Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, abril 2004, p. 100-116.

SAES, Décio. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum a consciência filosófica**. Campinas, SP. Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991; 1995.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **A nova Lei da Educação**. LDB, trajetórias, perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica**. Revista Ideias, n. 24, 1994.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, Currículo e didática. **Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SED/ MS. Proposta **Político-pedagógica para o Ensino Fundamental**. Governo Popular de Mato Grosso do Sul. Escola Guaicuru. Campo Grande – MS, 2000.

SEED/PR. **Avaliação, sociedade e escola. Fundamentos para reflexão**. (org. Lizia Helena Nagel) Curitiba, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Não É Privilégio**, 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia da práxis unidade da teoria e da prática**. In: VILHENA, Vasco de Magalhães (org.). PRÁXIS: A categoria materialista de prática social. Livros Horizonte, Lisboa, 1980.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas II**. Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas III**. Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas IV**. Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

XAVIER, Maria Elizabete. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZOTTI, Solange. **Sociedade, educação e currículo no Brasil dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília DF: Editora Plano, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In: La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. (tradução Marta Shuare) Antologia, Ed. Progreso – Moscou, 1987.

Educere **et Educare**. ISSN: 1981-4712 (versão eletrônica) — 1809-5208 (versão impressa) Capa: Rachel Cotrim. Educere **et Educare** – Revista de Educação.e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare - Em cache – Similares acessado em 06/12/2009.

Endereço eletrônico: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Darcy\\_Ribeiro](http://pt.wikipedia.org/wiki/Darcy_Ribeiro), acesso em 06/12/2009.

## 6 LABORATÓRIOS

Compreende-se como Laboratório para Educação em Tempo Integral o espaço destinado a práticas laboratoriais que permitam ao aluno maior envolvimento e interação com os conteúdos nas áreas do conhecimento buscando ampliação da apropriação científica, artística e filosófica de acordo com cada disciplina ofertada.

Para os Laboratórios, as disciplinas e área do conhecimento que integram a Educação em Tempo Integral são: Arte (Cênicas, Visuais e Música: Instrumental e Coral), Artes Marciais (Karatê, Capoeira, Kung Fu, Judô e Taekwondo), Ciências, Educação Física (Dança, Jogos e Ginástica), Língua Portuguesa e Matemática, sendo as mesmas sistematizadas sequencialmente neste documento.

### 6.1 ARTE

#### 6.1.1 Concepção da Disciplina

Ao longo da história, o homem sempre produziu ferramentas para realizar seu trabalho. O ser humano, enquanto criador se transforma e transforma a natureza por meio do seu trabalho, criando novas maneiras de ver e sentir a si, ao outro e ao seu meio (LEONTIEV, 1978). Cada momento histórico retrata diferentes produções artísticas que são evidenciadas nas práticas e relações sociais vigentes. Assim, segundo Engels (1990), o sujeito inventa inúmeros objetos e artefatos que lhe permitam dominar e transformar o meio em que vive, o natural. Essa atitude de criar ferramentas e instrumentos e aperfeiçoá-los constantemente torna possível a compreensão do processo de civilização pelo qual o homem vem passando, criando objetos não apenas para se servir utilitariamente, mas também para se expressar, refletir e interpretar a realidade a partir do trabalho do artista em diferentes sociedades e tempos históricos, revelando diversas visões de mundo (SANTOS, 1998). Desta forma, essas criações artísticas também retratam a história sócio-cultural da humanidade.

Marx (1989) aponta algumas diretrizes que fundamentam uma concepção materialista de arte e o processo de humanização, entendendo a arte como um trabalho de criação humana onde o homem, ao construir o mundo e a ser por ele construído, no embate com a natureza, obtém e produz meios para a sua sobrevivência.

Nesta perspectiva, o significado da criação e da apreciação artística são determinantes à superação do homem, objetivado à construção de uma sociedade que melhor produza o sujeito, e que seja capaz de desenvolver toda plenitude de seu ser, ou

seja, “o homem rico e dotado de todos os sentidos como sua permanente realidade” (MARX, 1989, p. 200).

Para o autor acima citado, o “homem rico” “é ao mesmo tempo o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas; é aquele cuja realização existe como urgência natural interna, como necessidade”. Portanto, o “homem rico” é aquele que possui necessidades humanas, não apenas físicas, o que justifica a demanda pela criação artística e pelo aprimoramento da sensibilidade do indivíduo, ambos desenvolvidos por meio da práxis artística.

No marxismo contemporâneo, há três diferentes interpretações quanto à função da arte: a arte como mercadoria, a arte como forma de conhecimento e a arte como criação. A primeira está vinculada a interesses específicos de uma classe social, uma vez que vivemos numa sociedade capitalista e dividida em classes. A segunda, a arte como forma de conhecimento, consiste em uma aproximação da realidade, sem a intenção de espelhá-la, ou seja, é uma representação, uma interpretação da realidade. E a terceira, a arte como criação, também denominada de arte como trabalho criador e que, segundo a concepção materialista de arte, busca o resgate da totalidade entre o artista e sua obra, incorporando e superando tanto a arte como ideologia quanto a arte como forma de conhecimento (VÁSQUEZ, 1978).

Na compreensão de Denardi (2005), a criação artística é uma exigência da necessidade humana de perceber e entender a representação da realidade humano-social, de expressar e objetivar significados e valores coletivos. Entender a arte como um meio do indivíduo retornar ao coletivo, onde o homem exprime a experiência daquilo que seu tempo histórico e que suas condições sociais e materiais permitem, é fundamental. Por meio da arte, o homem torna-se consciente de sua existência como ser social, nesse sentido justifica-se o ensino no Laboratório de Artes nas unidades escolares.

De acordo com Peixoto (2003), Fischer (2007), Brito (2003) e Canclini (1984), historicamente, a função social da arte foi efetivada por meio de três níveis distintos, mas que coexistem no mundo capitalista, que são: a arte pela arte ou arte elitista, a arte para as massas e a arte popular ou arte social ou arte humanizada.

No primeiro nível, a arte pela arte ou arte elitista, destina-se às elites e seu foco é o saber erudito e o uso de técnicas artísticas, sendo permeada pela ideia de talento, inspiração ou dom artístico, e pautada na criação artística individual e espontânea, na qual se idolatra a natureza e se despreza as relações oriundas das práticas sociais. No segundo nível, a arte para as massas é fruto da indústria cultural e dos processos de urbanização e industrialização, cujo foco está no desenvolvimento tecnológico e científico, nas leis de mercado, no lucro, na sociedade privada, na reprodução mecânica (clichê e posses da

cópia) e na mídia (arte com a finalidade de lazer, recreação, diversão e entretenimento, sem a preocupação com seu processo de criação). E no terceiro nível, a arte popular ou arte social ou arte humanizada, que é objeto dessa Diretriz para a Educação em Tempo Integral no Laboratório de Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o município de Cascavel.

Nessa perspectiva, o artista é visto como um trabalhador da cultura e, assim sendo, também precisa estar comprometido com o ensino da Arte no Laboratório. Porém, o capitalismo impõe às artes a submissão ao mercado, ou seja, a arte como forma de mercadoria, que transforma o artista em assalariado, quando sua força de trabalho converte-se em capital. A sobrevivência do artista no sistema capitalista só é garantida mediante a aceitação desta forma de relação de produção.

Dessa forma, a arte deve ser uma produção que busque retratar a totalidade da humanidade, com suas inerentes contradições, e de acordo com a realidade histórica e social. A arte não pode ser vista como exclusividade de uma determinada cultura, mas sim de diversas práticas sociais de um determinado momento histórico. Possibilitar a criação da produção artística do homem para o homem e pelo homem, a caracteriza como social, pois “... a arte, como todos os demais produtos da criação humana, é immanentemente social: nasce na e para a sociedade” (PEIXOTO, 2003, p. 50). Nesse sentido, a arte enquanto criação humana resulta das condições objetivas da vida, princípio válido para a arte erudita, popular e cotidiana. Por isso, entende-se que a arte não é neutra nem isolada das demais atividades sociais e humanas. A arte é uma forma de trabalho, fundamental na constituição do ser sócio-histórico.

A escola é uma das instâncias sociais mais significativas e de suma importância para análise das contradições das práticas sociais, pois abre caminho para que os indivíduos possam refletir criticamente sobre os modos de agir na sociedade, contribuindo com o questionamento para validação ou não das relações sociais vigentes.

Entende-se a relevância da escola em promover aos educandos o acesso à educação estética, levando-os a usufruir os bens culturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade em seus diferentes grupos sociais. Fischer (1987) complementa que é fundamental ampliar a curiosidade do aluno, sempre faminto de experiências cada vez mais ricas com os outros e com o mundo.

A função da Arte no Laboratório deve possibilitar por meio de práticas objetivas o saber e a apropriação do conhecimento estético, este inserido num contexto sócio-histórico, e que reflete e tem a possibilidade de transformar o real concreto, produzindo novas formas de ver e sentir o mundo, os outros e a si próprio. Nessa perspectiva, não é apenas o artista

que produz Arte a partir do “seu olhar”, da sua maneira de ver, perceber e interpretar o mundo, todo ser humano também o faz.

### 6.1.2 Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório de Arte

Entendemos que, de acordo com a nossa concepção de educação, sua finalidade é produzir a condição humana adulta para a produção material da vida e conforme sua concretude, o que torna a educação uma ação intencional e sistemática, e não um fenômeno natural e espontâneo.

É por meio das práticas laboratoriais de Arte, que a educação estética (humanização dos sentidos) deve ser trabalhada nas unidades escolares que ofertam Educação em Tempo Integral. Pois, é pela arte que o homem torna-se consciente de sua existência como ser social, o que lhe possibilita conhecer, identificar a si, ao mundo, a natureza e a representação da realidade.

Educar esteticamente consiste em ensinar o homem a ver, ouvir, movimentar, atuar, sentir e pensar, o que não ocorre de forma livre e espontânea, uma vez que demanda o conhecimento das técnicas artísticas, contempladas pelas linguagens artísticas, tais como: música, dança, artes visuais e artes cênicas. Os conteúdos artísticos (teoria) necessitam ser trabalhados por meio de vivências artísticas (prática), e a partir do método dialético, o que caracteriza a práxis artística. É importante reforçar que a Arte é uma disciplina escolar que também tem a função e a necessidade de compreender o sujeito como elemento concreto e ativo no processo do desenvolvimento histórico e social.

No Laboratório da Educação em Tempo Integral da Disciplina de Arte, o professor deverá ampliar as experiências com práticas exigidas pela teoria, fazendo com que os alunos além de investigar o rigor científico de Arte do ensino regular reconheçam-se como sujeitos históricos ao acesso à arte que a humanidade produziu ao longo dos anos, indo além do seu cotidiano (senso-comum).

É importante ressaltar que, nessa Diretriz curricular, o professor do Laboratório de Arte necessita de formação continuada para que possa promover a educação estética dos sentidos humanos, ou seja, é primordial educar o educador esteticamente por meio de oficinas e do uso de materiais de apoio e didáticos, ambos desenvolvidos e elaborados por professores e profissionais da área. Será na formação continuada (formação em serviço), que o docente de Arte será preparado para efetivar uma educação estética com vistas a humanizar o homem, desenvolvendo a consciência estética e a apreensão de diferentes visões de mundo, indo além do cotidiano, uma vez que são consideradas as relações existentes entre arte-história-sociedade-vida.

A ação pedagógica do professor, no Laboratório de Arte deverá propiciar aos alunos à práxis artística, por meio da vivência e do entendimento histórico e teórico das experiências estéticas nas linguagens artísticas trabalhadas. Ao realizar este processo, que incorpora e supera a experimentação, o discente se apropria de técnicas para se expressar artisticamente ou para reproduzir obras, sendo necessário estar em contato com a produção artística existente. Concordamos com Denardi (2005) quando diz que o professor precisa vivenciar experiências pedagógicas, didáticas e artísticas, ou seja, é necessário, inicialmente, participar de oficinas de arte, para melhor conduzir o processo de ensino-aprendizagem com os alunos no Laboratório, por meio de atividades que abarquem as linguagens artísticas contempladas nessa Diretriz.

As atividades artísticas desenvolvidas devem ser trabalhadas por meio das seguintes técnicas de ensino: atividades lúdicas, dramatizações, jogos teatrais, vivências coletivas, discussões, leituras, leituras áudios-visuais, apreciações críticas de eventos artísticos e trabalhos individuais e coletivos, produção de materiais artísticos e artesanais, organização de coreografias e músicas.

Essa Diretriz elenca os conteúdos artísticos que devem ser trabalhados no Laboratório de Arte na Educação em Tempo Integral com práticas laboratoriais que favoreça aproximações sucessivas, tornando-as acessíveis, visando o conhecimento, com qualidade no processo ensino aprendizagem.

Na Educação Infantil e no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos a serem desenvolvidos nas diferentes linguagens artísticas são:

Nas **artes visuais**, cujo objeto de estudo é a **forma**, serão trabalhados os seguintes elementos formais: ponto, plano, linha, cor, luz, textura e volume. Também serão desenvolvidas atividades com diferentes técnicas e materiais, como: recorte, colagem (papel e tecido), modelagem (argila e massinha), escultura (papier maché e madeira), desenho e pintura: técnicas de pintura em tela, azulejos, aquarela, lápis de cor, nanquim, caixas de papel, madeira, decoupage, pincel, a dedo, tintas, giz de cera, dobradura, auto-retrato, releitura de obras de arte, gravuras (metal, madeira, bandejas de isopor), cerâmica (barro), máscaras e diversas formas pictóricas contemporâneas (artes gráficas, instalações, fotografias, cinema, vídeo clipe, televisão e moda). O conhecimento destes diferentes materiais, técnicas e procedimentos artísticos, assim como o artista (sua vida e época histórico-social) e sua obra de arte, possibilita ao aluno entender e utilizar as diversas produções visuais construídas ao longo da história, bem como a humanização dos sentidos (sensibilidade estética) nas apreciações críticas de diferentes exposições visuais em diferentes espaços culturais;

Na **música** serão trabalhadas diferentes fontes e produções sonoras (sons da natureza, do cotidiano e de diversos materiais; bandinha rítmica), pois o **som** é o objeto de estudo da música. Também serão desenvolvidas atividades com os seguintes elementos formais: altura, intensidade, timbre, duração e densidade. Outros conteúdos a serem trabalhados são: som e silêncio no contínuo espaço-tempo; produção sonora com voz, corpo, instrumentos musicais e materiais sonoros diversos e sua gravação para apreciação; transformação do fenômeno sonoro em linguagem musical e seus elementos constitutivos (sinais e signos sonoros, melodia, ritmo e harmonia); diversas formas de registro sonoro e notação musical; e prática de apreciação musical.

Esses conteúdos devem ser trabalhados a partir da exploração dos instrumentos musicais (apreciação visual e sonora – percussão determinada e não determinada, eletrônicos, metais, madeiras, cordas e sopro); repertório musical oriental, ocidental, *word music*, contemporâneo, popular e erudito, ao longo da história; alfabetização musical (notação musical – uso de partituras musicais); jogos e brincadeiras musicais com regras e o uso dos elementos sonoros; acordes simples (harmonia); rondó e cânone rítmico e melódico; diálogos sonoros e instrumentais; diferentes estilos e gêneros musicais (marcha, samba, rock, choro, valsa, etc); compasso simples (binário, ternário e quaternário); noções de acústica sonora, música de câmara, coral, orquestração e afinação sonora (canto boca quisa e vocalises com vogais, consoantes e sílabas); fonomímica; dramatização sonora de histórias; gesto musical; escala musical ascendente e descendente; tonalidades (maior e menor); representação de canções por mímica; paisagem sonora; e assistir diferentes espetáculos musicais em diferentes espaços culturais e sua apreciação crítica.

Nas **artes cênicas**, cujo objeto de estudo é a **representação**, serão trabalhados os seguintes elementos formais: personagem; texto; caracterização; espaço cênico; cenário; sonoplastia e iluminação. Também serão desenvolvidas atividades de: percepção; comunicação; relacionamento interpessoal; expressões corporais, vocais, faciais e gestuais; e diferentes formas de representação (monólogo, jogo dramático e improvisação). O trabalho com esses conteúdos dar-se-á por meio de jogos dramáticos, observação, atenção, improvisação e representação a partir de temas do cotidiano, da Ciência, da Filosofia e da Arte; leitura e escrita de diferentes textos teatrais; assistir diferentes espetáculos teatrais e em diferentes espaços culturais (teatro, circo, museu...); dinâmicas de grupo para desenvolvimento interpessoal e grupal (concentração, percepção, autocontrole, relacionamentos, aprimoramento do diálogo, etc.); pesquisa, elaboração e utilização de diversos modos e formas de encenação (máscaras, bonecos, fantoches, teatro de sombras, teatro de varas, dedo, mão); trabalhar as relações do teatro com outras áreas de conhecimento para pesquisa, confecção e utilização por meio de: trilha sonora, iluminação,

figurino, expressão e comunicação verbal e não-verbal, maquiagem, roteiro das histórias, adereços e reconstituição de época, culminando em uma dramatização a ser montada e apresentada.

Na **dança**, cujo objeto de estudo é o **movimento**, serão trabalhados os seguintes elementos formais: força; tempo; espaço e fluência. Na dança trabalha-se a expressão corporal mediante estímulos sonoros que envolvem diferentes movimentos e ritmos.

Poderão ser desenvolvidas atividades de estrutura e funcionamento do movimento corporal, pois o foco será o movimento expressivo, que consiste em ultrapassar os movimentos corporais automático, involuntários e voluntários, com a repetição e criação de sequências simples e complexas de movimentos corporais, por meio de: brinquedos cantados, cantigas de roda, danças folclóricas nacionais e internacionais, danças criativas e danças populares e do cotidiano nacionais e internacionais.

As atividades a serem desenvolvidas com esses conteúdos poderão ser por meio de massagem facial e corporal no outro; conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo humano cientificamente e seu uso no campo da arte (expressão e comunicação); análise das características dos corpos (forma, volume e peso); criação e apresentação coletiva de gestos expressivos e danças diversas (nacional, internacional e criativa); assistir a espetáculos de diferentes tipos de danças e em diferentes espaços culturais e sua apreciação crítica.

A sistematização dos conteúdos artísticos para serem trabalhados nos Laboratórios não consiste de uma listagem linear e estanque, uma vez que o ensino está voltado à formação estética dos sentidos humanos e como este foi sendo construído historicamente pela humanidade em suas práticas sociais. Nessa Diretriz, a organização anual dos conteúdos artísticos, em cada uma das linguagens artísticas contempladas, torna um dos caminhos que promove a apreensão, subjetivação e objetivação teórica e prática do conhecimento artístico, de forma gradativa e aprofundada.

O professor precisa conhecer e organizar os conteúdos artísticos, planejar e propor atividades que propiciem vivências focadas no processo ensino-aprendizagem. Ele é o mediador do conhecimento artístico e a ele cabe ensinar o aluno a ver, ouvir e sentir, ou seja, criar condições materiais para desenvolver a humanização dos sentidos, culminando na sensibilidade. É preparar o aluno para desenvolver suas percepções e ampliar sua concepção de mundo (DENARDI, 2005).

A oferta da Educação em Tempo Integral como complemento da formação do sujeito deve promover aos alunos espaços sociais e tempo para desenvolver as atividades artísticas, de acordo com os instrumentos, técnicas e materiais específicos, sem deixar de

considerar as especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), deste Município.

No Laboratório de Arte da Educação em Tempo Integral serão trabalhadas as linguagens: Artes Cênicas, Artes Visuais e Música com a nomenclatura Modalidade: Artes Cênicas, Artes Visuais e Música respectivamente. Quanto a Linguagem Dança da disciplina Arte deverá ser contemplada, gradativamente, no Laboratório de Educação Física com a nomenclatura Modalidade Dança, garantindo a especificidade artística da linguagem, sendo a expressão corporal, mediando estímulos sonoros que envolvem diferentes movimentos e ritmos com movimento expressivo.

### 6.1.3 Conteúdos para o Laboratório de Arte para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano

Para o Laboratório de Arte na Modalidade de Música compreende-se a relação de conteúdos das características do som e elementos fundamentais da composição da música, contudo, considera-se indispensável o trabalho pedagógico com, os conteúdos que tratam especificamente do Coral, Flauta e Violão. Nesse sentido, organiza-se este documento, de forma criteriosa.

### CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)		PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma*;</li> <li>• Cor/pigmento (primária e secundária);</li> <li>• Linha;</li> <li>• Volume;</li> <li>• Textura;</li> <li>• Plano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figura;</li> <li>• Representação das formas;</li> <li>• Formato da composição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bidimensional (desenho e pintura: pincel, tinta, lápis de cor, a dedo, carvão, giz de cera; desenho; e fotografia);</li> <li>• Tridimensional (escultura; modelagem; móbile; maquete e dobradura).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retrato (frontal e de perfil);</li> <li>• Paisagem (natural e cultural);</li> <li>• Cenas do cotidiano.</li> </ul>
<b>A R T E S V I S U A I S</b>			<b>MOVIMENTOS OU PERÍODOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte Figurativa.</li> </ul>

<b>M Ú S I C A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Som* ;</li> <li>• Ritmo Compasso (binário, ternário e quaternário);</li> <li>• Melodia;</li> <li>• Harmonia;</li> <li>• Altura (grave e agudo);</li> <li>• Intensidade (forte/fraco);</li> <li>• Densidade (um/muitos sons);</li> <li>• Timbre (voz e instrumentos);</li> <li>• Duração (longo e curto);</li> <li>• Notação Musical;</li> <li>• Origem do Canto Coral;</li> <li>• Fisiologia da voz;</li> <li>• Trabalho de Coro;</li> <li>• História do violão;</li> <li>• Partes do violão;</li> <li>• Formação de acordes;</li> <li>• Origem da flauta;</li> <li>• Postura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música instrumental (bandinha rítmica);</li> <li>• Formas musicais (marcha, ciranda, samba, rock, choro, funk, axé, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução instrumental (com e sem improvisação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música folclórica;</li> <li>• Música popular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música brasileira;</li> <li>• Sertaneja (raiz).</li> </ul>
--------------------	--	--	---	---	---

<b>A R T E S C Ê N I C A S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação*;</li> <li>• Texto;</li> <li>• Cenário;</li> <li>• Personagem;</li> <li>• Caracterização;</li> <li>• Sonoplastia;</li> <li>• Iluminação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro indireto (fantoques, máscaras, marionetes, sombras e objetos);</li> <li>• Mímica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação livre;</li> <li>• Improvisação dirigida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura Infantil;</li> <li>• Contos de Fada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro brasileiro.</li> </ul>
--------------------------------	--	--	---	---	--

<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento*;</li> <li>• Fluência;</li> <li>• Espaço;</li> <li>• Tempo;</li> <li>• Força.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponto de apoio (pés, mãos e pernas);</li> <li>• Salto (um pé, dois pés);</li> <li>• Queda (um pé, dois pés);</li> <li>• Rotação (movimentos de braços);</li> <li>• Formação (fila, roda, colunas);</li> <li>• Estímulos sonoros (ausência ou presença).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação livre;</li> <li>• Improvisação dirigida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança folclórica;</li> <li>• Dança Nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança brasileira;</li> <li>• Dança moderna.</li> </ul>
<b>A</b>					
<b>N</b>					
<b>Ç</b>					
<b>A</b>					

### CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTE DO 1º ANO

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO	MOVIMENTOS OU PERÍODOS
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma*;</li> <li>• Cor/pigmento (primária e secundária);</li> <li>• Linha;</li> <li>• Volume;</li> <li>• Textura;</li> <li>• Plano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figura;</li> <li>• Simetria;</li> <li>• Representação das formas;</li> <li>• Formato da composição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bidimensional (pintura; gravura e fotografia);</li> <li>• Tridimensional (escultura; modelagem; móbile; maquete e dobradura).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retrato (frontal e de perfil);</li> <li>• Paisagem (natural e cultural);</li> <li>• Cenas do cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte Figurativa;</li> <li>• Arte Moderna Brasileira.</li> </ul>
<b>R</b>					
<b>T</b>					
<b>E</b>					
<b>S</b>					
<b>V</b>					
<b>I</b>					
<b>S</b>					
<b>A</b>					
<b>I</b>					
<b>S</b>					

<b>M Ú S I C A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Som*;</li> <li>• Ritmo Compasso (binário, ternário e quaternário);</li> <li>• Melodia;</li> <li>• Harmonia;</li> <li>• Altura (grave e agudo);</li> <li>• Intensidade (forte/fraco);</li> <li>• Densidade (um/muitos sons);</li> <li>• Timbre (voz e instrumentos);</li> <li>• Duração (longo e curto);</li> <li>• Notação Musical;</li> <li>• Origem do Canto Coral;</li> <li>• Fisiologia da voz;</li> <li>• Trabalho de Coro;</li> <li>• História do violão;</li> <li>• Partes do violão;</li> <li>• Formação de acordes;</li> <li>• Origem da flauta;</li> <li>• Postura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música instrumental;</li> <li>• Música vocal a capela;</li> <li>• Formas musicais (marcha, ciranda, samba, rock, choro, funk, axé, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução instrumental (com e sem improvisação);</li> <li>• Execução vocal (com e sem improvisação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música étnica;</li> <li>• Música vernácula (folclórica);</li> <li>• Música popular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música moderna brasileira;</li> <li>• Música contemporânea;</li> <li>• Sertaneja (raiz).</li> </ul>
--------------------	---	---	---	---	--

<b>A R T E S C Ê N I C A S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação*;</li> <li>• Texto;</li> <li>• Cenário;</li> <li>• Personagem;</li> <li>• Caracterização;</li> <li>• Sonoplastia;</li> <li>• Iluminação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo dramático Teatro indireto (fantoches, máscaras, marionetes, sombras e objetos);</li> <li>• Mímica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação livre;</li> <li>• Improvisação dirigida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura Infantil;</li> <li>• Contos de Fada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro brasileiro.</li> </ul>
--------------------------------	--	---	---	---	--

<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Movimento*;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ponto de apoio (pés, mãos e pernas);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Improvisação livre;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dança folclórica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dança brasileira;</li> </ul>
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fluência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salto (um pé, dois pés);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Improvisação dirigida;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dança Nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dança moderna.</li> </ul>
<b>N</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espaço;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Queda (um pé, dois pés);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coreografia.</li> </ul>		
<b>Ç</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tempo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rotação (movimentos de braços);</li> </ul>			
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Força.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação (fila, roda, colunas);</li> <li>Estímulos sonoros ou presença).</li> </ul>			

### CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTE DO 2º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)		PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO
<b>A</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Forma*;</li> <li>Cor/pigmento secundária e terciária);</li> <li>Linha;</li> <li>Volume;</li> <li>Textura;</li> <li>Plano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Figura/fundo;</li> <li>Representação das formas (Figurativo);</li> <li>Formato da composição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bidimensional (pintura; desenho; gravura e fotografia);</li> <li>Tridimensional (escultura; modelagem; móbile; maquete e dobradura);</li> <li>Confeção de caixas, madeira, papelão, isopor, EVA, papel microondulado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retrato (frontal e de perfil);</li> <li>Paisagem (natural e cultural);</li> <li>Cenas do cotidiano.</li> </ul>
<b>R</b> 			<ul style="list-style-type: none"> <li>Arte Brasileira.</li> <li>Moderna</li> </ul>
<b>T</b> 			
<b>E</b> 			
<b>S</b> 			
<b>V</b> 			
<b>I</b> 			
<b>S</b> 			
<b>U</b> 			
<b>A</b> 			
<b>I</b> 			
<b>S</b> 			

<b>M U S I C A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Som*;</li> <li>• Ritmo Compasso (binário, ternário e quaternário);</li> <li>• Melodia;</li> <li>• Harmonia;</li> <li>• Altura (grave e agudo);</li> <li>• Intensidade (forte/fraco);</li> <li>• Densidade (um/muitos sons);</li> <li>• Timbre (voz e instrumentos);</li> <li>• Duração (longo e curto);</li> <li>• Notação Musical;</li> <li>• Origem do Canto Coral;</li> <li>• Fisiologia da voz;</li> <li>• Trabalho de Coro;</li> <li>• História do violão;</li> <li>• Partes do violão;</li> <li>• Formação de acordes;</li> <li>• Origem da flauta;</li> <li>• Postura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música instrumental;</li> <li>• Música vocal (coral);</li> <li>• Canção;</li> <li>• Música popular brasileira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução instrumental (com e sem improvisação);</li> <li>• Execução vocal (com e sem improvisação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música Folclórica;</li> <li>• Música popular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música moderna brasileira;</li> <li>• Música contemporânea;</li> <li>• Sertaneja (raiz).</li> </ul>
--------------------	---	--	---	---	--

<b>A R T E S C Ê N I C A S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação*;</li> <li>• Texto;</li> <li>• Cenário;</li> <li>• Personagem;</li> <li>• Caracterização;</li> <li>• Sonoplastia;</li> <li>• Iluminação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo dramático;</li> <li>• Teatro direto;</li> <li>• Teatro indireto (fantoques, máscaras, marionetes, sombras e objetos);</li> <li>• Mímica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação livre;</li> <li>• Improvisação dirigida;</li> <li>• Leitura e interpretação de textos e roteiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura Infantil;</li> <li>• Contos de Fada;</li> <li>• Comédia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro brasileiro;</li> <li>• Teatro moderno.</li> </ul>
--------------------------------	--	---	---	---	---

<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento*;</li> <li>• Fluência;</li> <li>• Espaço;</li> <li>• Tempo;</li> <li>• Força.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponto de apoio (pés, mãos e pernas);</li> <li>• Salto (um pé, dois pés);</li> <li>• Queda (um pé, dois pés);</li> <li>• Rotação (movimentos de braços);</li> <li>• Formação (fila, roda, colunas);</li> <li>• Estímulos sonoros (ausência ou presença).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação livre;</li> <li>• Improvisação dirigida;</li> <li>• Coreografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança folclórica;</li> <li>• Dança artística ou teatral;</li> <li>• Dança étnica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança brasileira;</li> <li>• Ballet clássico;</li> <li>• Dança moderna.</li> </ul>
----------	---	---	---	---	---

### CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTE DO 3º ANO

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO	MOVIMENTOS OU PERÍODOS
<b>A R T E S V I S U A I S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma*;</li> <li>• Cor/pigmento (primária e secundária);</li> <li>• Linha;</li> <li>• Volume;</li> <li>• Textura;</li> <li>• Plano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figura/fundo;</li> <li>• Simetria/assimetria;</li> <li>• Representação das formas (Figurativo/ Abstração/ Deformação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica mista (bidimensional e tridimensional);</li> <li>• (esculturas em papel machê, modelagens, blocos geométricos...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natureza morta;</li> <li>• Cenas históricas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renascimento.</li> </ul>

<b>M Ú S I C A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Som*;</li> <li>• Ritmo (binário, ternário e quaternário);</li> <li>• Melodia;</li> <li>• Harmonia;</li> <li>• Altura (grave e agudo);</li> <li>• Intensidade (forte/fraco);</li> <li>• Densidade (um/muitos sons);</li> <li>• Timbre (voz e instrumentos);</li> <li>• Duração (longo e curto);</li> <li>• Notação Musical;</li> <li>• Origem do Canto Coral;</li> <li>• Fisiologia da voz;</li> <li>• Trabalho de Coro;</li> <li>• História do violão;</li> <li>• Partes do violão;</li> <li>• Formação de acordes;</li> <li>• Origem da flauta;</li> <li>• Postura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música Instrumental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grafia por símbolos e grafia de sons onomatopaicos e diferentes fontes sonoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música religiosa;</li> <li>• Música profana;</li> <li>• Música erudita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jovem guarda;</li> <li>• Nacionalismo.</li> </ul>
--------------------	--	--	---	---	--

<b>A R T E S C Ê N I C A S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação;</li> <li>• Texto;</li> <li>• Cenário;</li> <li>• Personagem;</li> <li>• Caracterização;</li> <li>• Sonoplastia;</li> <li>• Iluminação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo Dramático;</li> <li>• Monólogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e interpretação de textos e roteiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura Infantil;</li> <li>• Contos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro grego (origem);</li> <li>• Teatro brasileiro;</li> <li>• Teatromoderno;</li> <li>• Teatro contemporâneo.</li> </ul>
--------------------------------	---	--	---	---	---

<p><b>D</b> <b>A</b> <b>N</b> <b>Ç</b> <b>A</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento*;</li> <li>• Fluência;</li> <li>• Espaço;</li> <li>• Tempo;</li> <li>• Força.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estímulos sonoros ou presença);</li> <li>• Formação (fila, roda, colunas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação livre;</li> <li>• Improvisação dirigida (com ou sem materiais);</li> <li>• Coreografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança artística ou teatral;</li> <li>• Danças populares e do cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança brasileira;</li> <li>• Ballet clássico;</li> <li>• Dança moderna.</li> </ul>
---	---	--	--	---	---

#### CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTE DO 4º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)		PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO
<p><b>A</b> <b>R</b> <b>T</b> <b>E</b> <b>S</b></p> <p><b>V</b> <b>I</b> <b>S</b> <b>U</b> <b>A</b> <b>I</b> <b>S</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma*;</li> <li>• Cor/pigmento (primária e secundária);</li> <li>• Linha;</li> <li>• Volume;</li> <li>• Textura;</li> <li>• Plano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação das formas (Figurativo/ Abstração/ Deformação);</li> <li>• Pontos de vista (frontal, topo e perfil).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica mista (bidimensional e tridimensional);</li> <li>• Áudio visual (cinema, vídeo e TV);</li> <li>• Máscaras indígenas;</li> <li>• Produção de tintas com elementos naturais (pigmentação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natureza morta;</li> <li>• Cenas históricas;</li> <li>• Cenas religiosas (mitologia);</li> <li>• Cenas do cotidiano.</li> </ul>
			<p><b>MOVIMENTOS OU PERÍODOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte no Paraná;</li> <li>• Arte de Cascavel;</li> <li>• Arte Indígena.</li> </ul>

<b>M Ú S I C A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Som*;</li> <li>• Ritmo Compasso (binário, ternário e quaternário);</li> <li>• Melodia;</li> <li>• Harmonia;</li> <li>• Altura (grave e agudo);</li> <li>• Intensidade (forte/fraco);</li> <li>• Densidade (um/muitos sons);</li> <li>• Timbre (voz e instrumentos);</li> <li>• Duração (longo e curto);</li> <li>• Notação Musical;</li> <li>• Origem do Canto Coral;</li> <li>• Fisiologia da voz;</li> <li>• Trabalho de Coro;</li> <li>• História do violão;</li> <li>• Partes do violão;</li> <li>• Formação de acordes;</li> <li>• Origem da flauta;</li> <li>• Postura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas musicais (MPB, rock, marcha, concerto, ciranda, músicas tribais, cerimoniais, etc.);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação dirigida;</li> <li>• Execução instrumental (improvisação e grafia por símbolos, grafia e onomatopaica);</li> <li>• Produção sonora com voz e instrumentos musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música profana;</li> <li>• Música popular;</li> <li>• Música erudita;</li> <li>• Música criada pela indústria cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jovem guarda;</li> <li>• Nacionalismo;</li> <li>• Sertaneja (raiz).</li> </ul>
--	---	---	--	---	---

<b>A R T E S  C Ê N I C A S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação;</li> <li>• Texto;</li> <li>• Cenário;</li> <li>• Personagem;</li> <li>• Caracterização;</li> <li>• Sonoplastia;</li> <li>• Iluminação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos ou roteiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e interpretação de textos e roteiros;</li> <li>• Monólogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura Infantil;</li> <li>• Literatura Juvenil;</li> <li>• Contos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro brasileiro;</li> <li>• Teatro moderno;</li> <li>• Teatro contemporâneo.</li> </ul>
---	---	---	--	--	--

<b>D A N Ç A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento*;</li> <li>• Fluência;</li> <li>• Espaço;</li> <li>• Tempo;</li> <li>• Força.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Queda (um pé, dois pés, com giro, em grupo, rolando e estanque);</li> <li>• Rotação (movimentos de braços, em duplas, corpo todo e suas partes e rotação contínua);</li> <li>• Formação (fila, roda, colunas e variações);</li> <li>• Estímulos sonoros (ausência ou presença, ritmos acelerados e lentos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação livre;</li> <li>• Improvisação dirigida (com ou sem materiais);</li> <li>• Coreografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança artística ou teatral;</li> <li>• Dança Vernácula (folclórica), Nacional e Internacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ballet clássico;</li> <li>• Dança moderna e contemporânea.</li> </ul>
----------------------------------	---	---	--	--	--

**CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTE DO 5º ANO**

<b>CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)</b>		<b>PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Epoca)</b>		
<b>ELEMENTOS FORMAIS</b>	<b>COMPOSIÇÃO</b>	<b>TÉCNICAS</b>	<b>GÊNERO</b>	
<b>A R T E S  V I S U A I S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma*;</li> <li>• Cor/pigmento (primária e secundária);</li> <li>• Linha;</li> <li>• Volume;</li> <li>• Textura;</li> <li>• Plano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equilíbrio;</li> <li>• Representação das formas (Figurativo/estilizado);</li> <li>• Abstração/Deformação;</li> <li>• Formato da composição;</li> <li>• Pontos de vista (frontal, topo e perfil).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natureza morta;</li> <li>• Cenas históricas;</li> <li>• Cenas religiosas (mitologia);</li> <li>• Histórias em quadrinhos.</li> </ul>	<b>MOVIMENTOS OU PERÍODOS</b>
<b>M Ú S I C A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Som*;</li> <li>• Ritmo (binário, ternário e quaternário);</li> <li>• Melodia;</li> <li>• Harmonia;</li> <li>• Altura (grave e agudo);</li> <li>• Intensidade (forte/fraco);</li> <li>• Densidade (um/muitos sons);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação dirigida;</li> <li>• Execução instrumental (improvisação e grafia por símbolos, grafia e onomatopaica).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música popular;</li> <li>• Música criada pela indústria cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clássica;</li> <li>• Música Popular Brasileira;</li> <li>• Música contemporânea: <i>Hip Hop</i>, Dança de rua, <i>Street Dance</i>.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Timbre (voz e instrumentos);</li> <li>• Duração (longo e curto);</li> <li>• Notação Musical;</li> <li>• Origem do Canto Coral;</li> <li>• Fisiologia da voz;</li> <li>• Trabalho de Coro;</li> <li>• História do violão;</li> <li>• Partes do violão;</li> <li>• Formação de acordes;</li> <li>• Origem da flauta;</li> <li>• Postura.</li> </ul>				
<b>A R T E S C Ê N I C A S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação*;</li> <li>• Texto;</li> <li>• Cenário;</li> <li>• Personagem;</li> <li>• Caracterização;</li> <li>• Sonoplastia;</li> <li>• Iluminação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos ou roteiros monólogos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e interpretação de textos e roteiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura Juvenil;</li> <li>• Contos;</li> <li>• Comédia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro brasileiro;</li> <li>• Teatro moderno;</li> <li>• Teatro contemporâneo.</li> </ul>

<b>D A N Ç A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento*;</li> <li>• Fluência;</li> <li>• Espaço;</li> <li>• Tempo;</li> <li>• Força.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Queda (um pé, dois pés, com giro, em grupo, rolando e estanque);</li> <li>• Rotação (movimentos de braços, em duplas, corpo todo e suas partes e rotação contínua);</li> <li>• Formação (fila, roda, colunas e variações);</li> <li>• Estímulos sonoros (ausência ou presença, ritmos acelerados e lentos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação livre;</li> <li>• Improvisação dirigida (com ou sem materiais);</li> <li>• Coreografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança artística ou teatral;</li> <li>• Danças de salão;</li> <li>• Danças regionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança brasileira;</li> <li>• Dança Contemporânea: <i>Hip Hop</i>, Dança de rua, <i>Street Dance</i>.</li> </ul>

\*Objeto de estudo da linguagem artística contemplada

#### 6.1.4 Avaliação para o Laboratório da Disciplina de Arte

A avaliação no Laboratório de Arte tem uma função diagnóstica, que a torna processual, contínua, permanente e cumulativa, tendo como ponto de partida os conhecimentos artísticos construídos historicamente pelo homem e expressos na escola como conteúdos escolares artísticos; e como ponto de chegada, a apreensão destes conteúdos pelos alunos a partir da sistematização e mediação desses pelo professor na relação processual ensino-aprendizagem, constituindo-se uma relação de intersubjetividade entre aluno e professor, na qual ambos são sujeitos concretos e pertencentes a uma classe social.

O professor no Laboratório possui a função de avaliar o processo ensino-aprendizagem e, para que isto ocorra, precisa ter clareza dos pressupostos que orientam sua prática pedagógica, ter consciência da finalidade de seu trabalho, a quem ele serve, a quem ele interessa e para quê. Também apresenta uma função diretiva, baseada na reflexão e no questionamento da práxis artística. A produção artística do aluno é apenas parte desse processo, não representando a sua totalidade, mas o movimento de busca desta totalidade.

A avaliação ocorre durante o processo de desenvolvimento do trabalho artístico, na relação interdependente entre aluno-professor-conhecimento artístico - contexto histórico/social/cultural, por meio de reflexões e questionamentos coletivos após a vivência da práxis artística e da obra artística produzida (DENARDI, 2005).

Segundo Gasparin (2002), avaliar consiste na construção de uma síntese (sistematização do conhecimento apreendido) do que os alunos estão aprendendo, sem nenhum julgamento, e que pode ser descritiva (comunica o andamento do processo ensino-aprendizagem, comparando-se o que o aluno sabia no começo do processo e os elementos adquiridos durante o processo) e por meio de registros do que foi vivenciado pelos alunos (obras artísticas). É um processo que torna consciente, para o próprio aluno, o que foi aprendido e, para o professor, o que foi ensinado.

Assim, a avaliação pode ser realizada de duas maneiras: a primeira, informal, na qual o aluno manifesta os conteúdos escolares que foram apropriados, e o professor os que foram ensinados; e a segunda, formal, onde o professor seleciona os conteúdos trabalhados e verifica se houve e como foi a apropriação destes pelo aluno, por meio de diferentes instrumentos avaliativos como: ficha de registro de observação; debates; resumos; sínteses; dramatizações; auto-avaliação; observações/relatos/registros do professor e dos alunos sobre o que foi apreendido.

Portanto, indagamos: como o aluno aprendeu? E como o aluno expõe o que aprendeu? Frente a estes questionamentos, entendemos que seja fundamental

compreender o processo de elaboração do conhecimento pelo aluno, ou seja, qual o método por ele utilizado – esta Diretriz utiliza o método Materialista Histórico-Dialético e, concomitantemente, estabelecer critérios de avaliação que, neste caso, serão os conteúdos que o aluno efetivamente aprendeu, aqueles que não e os que estão em caminho de serem apreendidos, focando-se no processo e não apenas no resultado, durante a práxis artística. Também são critérios de avaliação os seguintes tópicos: a vivência e criação de diferentes trabalhos artísticos com significação humana e social, a partir de uma necessidade estética; o desenvolvimento da sensibilidade humana por meio dos sentidos do homem; a apreensão dos produtos artísticos que o sujeito construiu na prática social ao longo da história; o acesso ao mundo da arte com a intenção de promover a educação estética e, desta forma, aceitar, compreender e transformar a realidade social; o desenvolvimento e aprimoramento da percepção artística, bem como possibilitar o trabalho em Arte (processos de criação, produção e fruição artística); a educação estética do aluno na perspectiva histórico-cultural; e a valorização da função social do artista e seu trabalho artístico para a coletividade. Assim, o discente expõe os diferentes níveis de apropriação e as relações que conseguiu estabelecer com o objeto do conhecimento e sua materialidade nas práticas sociais (realidade).

Desta forma, conclui-se que o aluno deve aprender um conteúdo escolar em função de uma necessidade social, a compreensão e a utilização do mesmo, em direção a uma intervenção e transformação na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. F.; SÁ, C. R. F.; SAMWAYS, E. **Ensino de arte: eis a questão**. Curitiba: Módulo, 1993.
- ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil** – as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20.12.1996**. Brasília, 1996.
- BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CANCLINI, N. G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- DENARDI, C. **A formação inicial do professor de Música no Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1961-1996)**. Curitiba, Paraná: 2006. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- \_\_\_\_\_. **O ensino da arte na escola: um caminho à educação estética**. Texto para fundamentar a Proposta Curricular em Arte da SEMED da Prefeitura de Cascavel. Curitiba, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Professores de Música: história e perspectivas**. Curitiba: Juruá, 2007.
- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed. São Paulo: Global, 1990. (Coleção Universidade Popular).
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2007.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).
- HAMANN, M. Inês. **Contaminação**. Curitiba, Casa João Turin, 2002, Catálogo de exposição.
- KLEIN, L. R. **Fundamentos para uma proposta pedagógica** - Município de Campo Largo. Campo Largo: 2006.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil** – uma abordagem histórica. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- PEIXOTO, M. I. H. Arte e vida: por quê? In: **Anais do II Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba: EMBAP, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Arte e o grande público: a distância a ser extinta**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo nº 84).
- PORCHER, L. (Org). **Educação artística: luxo ou necessidade?** 6. ed. São Paulo: Summus, 1982.
- SANTOS, M. G. V. P. **História da arte**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SCHLICHTA, C. A. B. D.; TAVARES, I. M.; TROJAN, R. M. **Educação artística** – livro do professor: do pré à 4ª série. Curitiba: Módulo, 1996.
- VÁSQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas** – tomo II. Madri: Visor e Mec, 1993.
- \_\_\_\_\_.(1986). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

## 6.2 ARTES MARCIAIS

### 6.2.1 Concepção e Aspectos Históricos

As Artes Marciais, definidas para os Laboratórios devem ser compreendidas como práticas esportivas educacionais, onde prevalecem regras definidas por cada modalidade:

**Karatê, Capoeira, Kung Fu, Judô e Taekwondo.**

O termo Artes Marciais é usado para todos os sistemas de combate de origem oriental e ocidental.

Muitas das artes de guerra do Oriente e do Ocidente deram origem as Artes atuais que hoje são praticadas em todo o mundo.

Existem diversos sistemas distintos de classificação dos estilos de Arte Marcial, adotados por diferentes culturas em momentos históricos específicos, sendo eles:

Na China:

- **Shu** o mesmo que artes chinesas, onde se encontram os estilos mais recentes e modernos, muito destes adaptados à competição.

No Japão as artes da luta também se dividem em três grupos:

- **Bugei:** o sistema é simplório, referindo-se a técnicas de guerrear com o aprendizado voltado à manipulação e domínio de equipamentos bélicos tradicionais, como o arco e flecha, os diferentes tipos de espada, lança, alabardas, foices, bastões, machados, correntes, dentre vários outros, característicos da época e região.
- **Bujutsu:** ele está relacionado a todas as modalidades técnicas necessárias para o combate corporal. É composto por um conjunto de técnicas do bugei, definido como bugei juhappan (as 18 disciplinas de combate), incluindo equitação e natação. Foi estabelecido após o período Kamakura japonês (1192-1333), após a chegada da classe samurai ao poder, sendo sua prática limitada a membros da elite guerreira, cabendo o domínio total das técnicas somente a uma pessoa, o fundador do estilo. Ex. Budo Taijutsu, Kenjutsu, Lajjutsu, Ninjutsue, etc.
- **Budo:** o budo é a evolução do bujutsu, juntamente com o bugei. Contudo, o budo foi dividido em duas linhas de evolução: a linha esportiva competitiva e a linha de estudo da técnica marcial, sem o propósito de guerra, evolução característica da Arte Marcial, e outras que se mantiveram desde a antiguidade. Ex: Karatê, Kempo, Judô, Aikido, Kendo, Kyudo, etc.

### No Ocidente: Artes Marciais Mistas

Diversas práticas marciais estão vinculadas unicamente à luta e à defesa pessoal, situação muito distinta a do Oriente que as integra a um sistema filosófico que prepara o praticante física e mentalmente, desenvolvendo consciência da importância do bem viver sem utilizar da arte para agredir quem não tem o mesmo preparo.

Entre os estilos ocidentais de luta, podemos citar: Savate, Jogo do pau, Kickboxing, Boxe, Luta Livre, Capoeira, Esgrima, Sambo, Submission Fighting, Ami-Jitsu, Pankration, Brazilian Jiu-Jitsu e outros mais recentes criados principalmente da mescla com sistemas de luta orientais.

No município de Cascavel, após análise para a oferta do Laboratório das Artes Marciais, decidiu-se pelas seguintes Modalidades: Karatê, Capoeira, Kung Fu, Judô e Taekwondo. Devem ser abordadas nos diferentes aspectos pertinentes as suas práticas: o equilíbrio dos aspectos físicos, emocionais, mentais, a manutenção da saúde e a autodefesa.

### 6.2.2 Concepção de Avaliação das Artes Marciais para os Laboratórios da Educação em Tempo Integral

A compreensão de avaliação deve estar vinculada a compreensão das relações sociais, da prática escolar e interações efetivadas dentro da escola a partir das contradições inerentes ao modelo econômico-social vigente.

Para que a avaliação adquira um novo sentido, fazem-se necessárias ações coletivas dos profissionais das Artes Marciais, com intencionalidade de rever a sua prática pedagógica.

Isto pressupõe que todos que atuam diretamente ou indiretamente no espaço escolar se avaliem ou sejam avaliados. Se estes realizarem sua auto-avaliação ou forem avaliados de maneira criteriosa e ética, podem perceber os entraves que interferem no processo e redimensionar a sua ação. Assim, a avaliação deve ser um recurso para a melhoria do ensino, a ser utilizado por todos os membros da escola. Desse modo, o processo ensino-aprendizagem pode ser redimensionado qualitativamente.

A avaliação é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem. É o momento em que se verifica o nível de apropriação dos conteúdos pelo aluno, sendo o ponto de partida de acompanhamento e reorientação permanente da prática docente, como forma de comprovar se os resultados foram alcançados, a partir de objetivos previamente definidos.

Como afirma Luckesi (1995), a avaliação deve constituir-se em instrumento de diagnóstico da situação, com o objetivo de redefinir novos encaminhamentos para a promoção da aprendizagem. Para o autor, “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não faz sentido um diagnóstico, sem uma consequente decisão” (LUCKESI, 2005, p. 42).

Partindo desse pressuposto, a avaliação diagnóstica compreende dois elementos fundamentais: a constatação e a qualificação do objeto que está sendo avaliado. Somente a partir da constatação é que se qualifica o objeto, atribuindo-lhe uma qualidade.

A constatação expressa a configuração do objeto, tendo por base suas propriedades presentes no momento da avaliação. Entende-se por isto, o que o aluno aprendeu - o conhecimento apresentado no seu fazer, falar e comunicar. A qualificação do objeto se dá de forma positiva ou negativa. Isso relacionado aos resultados esperados. Ela é estabelecida a partir de um determinado critério ou padrão de qualidade que se estabelece para esse objeto.

Os instrumentos utilizados na avaliação devem fazer parte de um acervo de coleta de dados que permitam a descrição da realidade a ser avaliada. Estes são recursos metodológicos com a função de ampliar a observação feita pelo professor, constatando a realidade, configurando-a numa descrição que demonstra a aprendizagem.

É necessário observar se os instrumentos utilizados no processo avaliativo são adequados e satisfatórios para avaliar os objetivos propostos. Existem muitas maneiras de validar ou não um instrumento de avaliação. Cada profissional que atua no Laboratório deve compreender que para avaliar necessita do uso de instrumentos e que estes são fontes da aquisição de dados necessários para especificar os resultados da avaliação.

Em Artes Marciais na Educação em Tempo Integral é de fundamental importância a observação criteriosa dos recursos utilizados. É necessário que estes não representem instrumentos de ameaça e controle disciplinar, mas ao contrário, que sejam utilizados para possibilitar um diagnóstico coerente e eficaz.

Cada modalidade deve considerar a concepção de avaliação contida nessa Diretriz e estar de acordo com a especificidade de cada Modalidade. Ainda, para que as escolas acompanhem de forma efetiva os Laboratórios de Artes Marciais, é importante que seja feito acompanhamento pedagógico no planejamento, em sala de aula, no Conselho de Classe, para que o desenvolvimento das modalidades escolhidas pela escola seja valorizado e com significativa contribuição no processo ensino-aprendizagem.

## **6.2.3 Modalidades para os Laboratórios de Artes Marciais**

### **6.2.3.1 Karatê**

#### **Concepção, Aspectos Históricos e Legais**

O caratê / karatê ou karaté / caraté (em japonês, karate, significa "caminho da mão vazia"), é uma Arte Marcial japonesa, desenvolvida a partir do kenpō chinês (em particular o Kung Fu da China meridional) e de métodos autóctones de lutas das ilhas Ryūkyū.

O Karatê é predominantemente uma arte de golpes, como pontapés (chutes), socos, golpes com as mãos fechadas.

Um praticante de karatê é denominado "Karatéca". O Karatê é uma forma de budo (caminho marcial), enfatizando as técnicas de percussão atemi waza (como defesas, socos e chutes).

Originalmente a palavra Karatê era escrita com os ideogramas, cujos significados se remetiam à “mãos vazias”, referindo-se à Dinastia Chinesa Tang-tê ou, por extensão, a mão chinesa, refletindo a influência chinesa nesse estilo de luta. O Karatê é provavelmente uma mistura de uma arte de luta chinesa levada a Okinawa por mercadores e marinheiros da província de Fujian como uma arte própria de Okinawa. Seus nativos chamam este estilo de Okinawa-tê ou "mão de Okinawa". Os estilos de Karatê de Okinawa mais antigos são o Shuri-tê, o Naha-tê e o Tomari-tê, assim chamados de acordo com os nomes das três cidades em que eles foram criados, mais tarde surgiu o estilo Goju Ryu, conhecido como a Escola do Rígido e Flexível. GO = Rígido; JU = Flexível; RYU= Estilo.

O nome da Escola Goju Ryu de Karatê foi desenvolvida a partir de um clássico chinês das artes marciais intitulado “*Bu Bi Shi*”. Goju faz referência à combinação natural entre "Go" (força, dureza) e " Ju " (suavidade, flexibilidade). O nome foi dado por CHOJUN MIYAGI (1888-1953) na transição da década 20 para a de 30 durante o século XX para a escola de KARATE-DO que fundou. O estilo de Gju-Ryu foi o primeiro estilo de TO-DE a ter nome e a ser registrado e, foi assim que passou a ser reconhecido, em abril de 1933.

A modernização e sistematização do Karatê no Japão incluíram a adoção do uniforme branco (quimono ou karategi) e de faixas coloridas indicadoras do estágio alcançado pelo aluno, ambos criados e popularizadas por Jigoro Kano, fundador do Judô, posteriormente sendo adotado por outros países.

#### **a) Estruturas e normas**

Concebe-se como praticante de Karatê no território nacional todo aquele que tiver uma graduação mínima de 8º Kyu dentro do sistema representado por uma Associação, filiada a uma Federação e esta, filiada à Confederação.

A estruturação das normas gerais de formação e habilitação em Karatê representa um resultado do processo de reforma, pelo qual passou o Brasil no âmbito da educação e do esporte. Este processo evidencia a necessidade de mudanças de paradigmas no que tange às condições de formação e habilitação dos profissionais de Artes Marciais, pois entende-se que apenas o conhecimento técnico específico não é o suficiente para formar o sujeito para a função de professor.

Para tanto, faz-se necessário a complementação de conteúdos referentes às esferas da pedagogia, no que tange à concepção do desenvolvimento humano e na compreensão de como ocorre a transmissão e apropriação do conhecimento, para que a função do profissional contemple uma relação de ensino-aprendizagem com base em um processo educativo intencional.

As normas gerais de formação e habilitação em Karatê estão estruturadas em três esferas normativas. A primeira esfera refere-se ao processo de graduação, onde se discrimina os critérios necessários para consolidar as graduações do Karatê. A segunda esfera normativa engloba a habilitação em Karatê, onde se evidencia as ações de complementação curricular que possibilitarão a habilitação dos técnicos, professores e instrutores de Karatê na Federação de Karatê em que esteja filiado, bem como habilitação para avaliadores e árbitros da Confederação. A terceira esfera normativa refere-se ao conceito e competência da formação atlética no Karatê.

## b) Graduação

As Artes Marciais provenientes do Japão e Okinawa, apresentam uma variedade de títulos e classes de graduações. O sistema atual de graduação de faixas coloridas é o mais aceito. Antes disso, muitos métodos distintos eram usados para marcar os vários níveis dos praticantes. Alguns sistemas recorriam a três tipos de certificados para seus membros:

- Shodan ou Shoudan: significando que se havia adquirido o status de principiante.
- Chudan ou Chuudan: significava a obtenção de um nível médio de prática. Isso significava que o indivíduo estava seriamente comprometido com sua aprendizagem, escola e mestre.
- Jodan ou Joudan: a graduação mais alta. Significava o ingresso no Okuden (escola, sistema e tradição secreta das Artes Marciais).

Se o indivíduo permanecia dez anos ou mais junto ao seu mestre, demonstrando interesse e dedicação, recebia o Menkyo, a licença que permitia ensinar. Essa licença podia ter diferentes denominações como: Sensei, Shihan, Hanshi, Renshi, Kyoshi, dependendo de cada sistema em particular. A licença definitiva que podia legar e outorgar acima do Menkyo

era o certificado Kaiden, além de habilitado a ensinar, implicava que a pessoa havia completado integralmente o aprendizado do sistema.

A graduação no Karatê é importante para indicar o nível de experiência dos praticantes, e é vista como sinal de respeito para os atletas menos graduados.

O sistema atual que rege a maioria das Artes Marciais usando Kyu ("classe") e Dan ("grau"), foi criado por Jigoro Kano, o fundador do Judô.

Para demonstrar a graduação os karatêcas usam uma faixa com uma cor na região da cintura. A ordem das cores das graduações varia de estilo para estilo, mas como padrão, a faixa iniciante é a de cor branca.

Na classificação de faixas coloridas, Kyu significa classe, sendo que essa classificação é em ordem decrescente. Na classificação de faixas pretas, Dan significa grau, sendo a primeira faixa preta a de 1º Dan, a segunda faixa preta 2º Dan e assim por diante, em ordem crescente. Em um plano simbólico, o branco representa a pureza do principiante, e o preto se refere aos conhecimentos apurados durante anos de treinamento.

O treino de Karatê pode ser dividido em três partes principais: Kihon, Kata e Kumite.

- **Kihon** ("fundamentos") é o estudo dos movimentos básicos.
- **Kata** ("forma", "padrão") é uma espécie de luta contra um inimigo imaginário expressa em sequências fixas de movimentos.
- **Kumite** ("encontro de mãos") é a luta propriamente dita. Em sua forma mais básica é combinada entre os lutadores, com movimentos predefinidos, para posteriormente, alcançar o jyu kumite (combate livre ou sem regras). A forma desportiva, ou combate com regras, é conhecida como Shiai-kumite.

## c) Estilo e Escola

Em termos de Artes Marciais, há que se notar que a palavra Escola não tem o mesmo sentido empregado no uso comum. O Karatê é uma Arte Marcial que se subdivide em diversos estilos, o Goju-ryu é um dos mais antigos entre eles. Cada estilo (**ryu**) é uma forma particular de se praticar uma determinada Arte Marcial. Nesse sentido, membros de estilos diferentes terão nomes diferentes para golpes semelhantes, katas e kihons próprios, diferentes progressões de faixa e até mesmo metodologias de ensino variadas. O que une os diferentes estilos é a consciência de que fazem parte de uma unidade: Arte Marcial.

As escolas (**kan**), por sua vez, são visões particulares de um determinado estilo. Muitas vezes elas se originam como tributos a Mestres muito graduados e, algumas vezes, acabam se transformando em estilos propriamente ditos, como foi o caso do estilo Shotokan, que deve ser mais corretamente chamado de Shotokan-ryu (uma vez que Shotokan seria a Escola de Shoto e Shotokan-ryu seria o Estilo da Escola de Shoto). Uma

Escola, em termos de Artes Marciais, não é, portanto, um local de aprendizado de técnica, mas um conjunto de ideias dentro de um estilo. Os locais de aprendizado são chamados de Dojos, sendo estes filiados a alguma escola. São neles que as pessoas aprendem Karatê.

Quando o kata é executado em grupo, usualmente de três atletas, é importante a sincronização dos movimentos entre os componentes do grupo.

No kumite, dois oponentes ou duas equipes de lutadores, se enfrentam por um tempo que pode variar de dois a cinco minutos, onde os pontos são concedidos tanto pela técnica quanto pela área do corpo em que os golpes são desferidos. As técnicas e os pontos permissíveis de ataque variam de estilo para estilo. Além disso, o kumite pode ser de semicontato, como no estilo Shotokan, ou de contato direto, como no estilo Kyokushin.

Nas Escolas Públicas Municipais de Cascavel, que ofertam a Educação em Tempo Integral, o estilo do Karatê adotado é o Goju-ryu, por ser um dos estilos mais expandidos na Região Sul do Brasil. É um estilo que mescla formas "rígidas, duras" (Go) com formas "suaves" (Ju), criado por Chojun Miyagi, seus fundamentos estão centrados na busca do equilíbrio e ensina como agir: com calma, rapidez ou suavidade; desenvolve profundo trabalho de respiração e concentração.

Segundo o Mestre Chojun Miyagi, metaforicamente, o Goju-ryu é aprender a ser como a água: fluída e sem forma, por isso pode assumir todas as formas; calma e suave ou revolta, superando obstáculos, mesmo os de aparência mais resistente.

#### **d) O karatê Esportivo**

Nos últimos anos, foram formuladas regras de combate simulado para se evitar ferimentos graves, com o propósito de inserir o Karatê como um esporte competitivo. O Karatê de torneio é um jogo de reflexos que exige "timing", velocidade, técnica, estratégia, camaradagem e controle, onde prevalecem *honra, lealdade e senso de compromisso*.

Durante os torneios, todos os golpes, embora fortemente focalizados, devem ser controlados precisamente antes do contato. O torneio de karatê é considerado, pela maioria dos mestres, como um degrau e não como o objetivo principal no desenvolvimento do karatêca.

Além do número crescente de academias de Karatê que oferecem a modalidade para crianças, a implementação desta Arte também é ofertada nas escolas em todo o Brasil, com o objetivo de valorizar a cultura e incentivar todas as organizações que pratiquem Karatê, como esporte ou como uma arte tradicional, que além de lutar, promove interação entre os sujeitos.

#### **e) Objetivos do Karatê**

- Utilizar a autodefesa;
- Desenvolver a força, a velocidade, a coordenação motora;
- Promover o condicionamento físico;
- Valorizar as condições terapêuticas;
- Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar das diferentes manifestações de cultura corporal presente no cotidiano, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais.

#### **Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório da Modalidade de Artes Marciais Karatê**

Entende-se como Karatê a prática complementar de formação cultural e desportiva, baseada no desenvolvimento peculiar dos sistemas de defesa pessoal e evolução interior, característicos de Okinawa em seus primórdios, no século XVIII e, do Japão a partir do início do século XX.

Karatê é uma palavra japonesa que significa "mãos vazias". É uma arte que faz o mais eficaz uso de todas as partes do corpo para fins de autodefesa.

O combate desarmado nasceu antes da história escrita, mas as origens mais remotas são desconhecidas, muitas vezes encobertas pelo folclore de uma variedade de culturas do mundo.

Várias formas de combate desarmado eram praticadas na Índia, na China, em Formosa e em Okinawa, uma ilha ao Sul do Japão. Em Okinawa, as lutas desarmadas foram desenvolvidas em segredo durante muito tempo, devido à influência dos fidalgos japoneses que conquistaram a ilha, proibindo os seus súditos de carregarem armas. Esta proibição de andarem armados obrigou muitas pessoas a praticar formas de combate sem armas, em segredo.

O karatê moderno nasceu na época em que o Mestre Gichin Funakoshi (1868-1957), então líder da Sociedade Okinawa de Artes Marciais, foi solicitado pelo Ministério da Educação do Japão, em maio de 1922, a conduzir apresentações de Karatê em Tóquio.

A nova arte foi recebida entusiasticamente e foi inserida em várias universidades, onde criou raízes e começou a prosperar.

Hoje existem inúmeras escolas no Japão, sendo as mais destacadas: Shotokan, Goju-Ryu, Shito-Ryu e Wado-Ryu, todas com ramificações pelos demais continentes.

No Brasil, as aulas do Karatê frequentemente começam e terminam com curtos períodos de meditação. A repetição de movimentos, como executada no kata, é consistente

com a meditação zen, pretendendo maximizar o autocontrole, a atenção, a força e a velocidade, mesmo em condições adversas.

Cabe aos profissionais que atuam nos Laboratórios utilizarem diferentes metodologias, com o uso de recursos auxiliares externos, que favoreçam a apropriação dos conteúdos, tais como: filmes, fotos, livros, entrevistas, palestras e outros sobre a modalidade desenvolvida no Laboratório, seu estilo e movimentos. Durante as aulas práticas, serão explorados jogos motores, por meio de brincadeiras dirigidas, para utilização de movimentos próximos aos executados na modalidade.

Os recursos pedagógicos utilizados pelo profissional que atua no Laboratório devem constar no planejamento, assim como no plano de aula, visto que este norteia o trabalho pedagógico, com ações intencionais e sistemáticas. Sendo assim, o planejamento das aulas deve ser elaborado com antecedência, descaracterizando-o como um fenômeno natural e espontâneo.

**Conteúdos para o Laboratório de Artes Marciais Modalidade Karatê para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano**

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KARATÊ</b>	
<b>E D U C A Ç Ã O  I N F A N T I L</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções sobre a filosofia da Arte Marcial – Karatê;</li> <li>• Noções das normas e condutas do karatêca;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• Noções básicas sobre as técnicas –Kata;</li> <li>• Noções básicas sobre as técnicas –Kihon;</li> <li>• Equilíbrios, noções de chutes e golpes.</li> </ul>
<b>1º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções sobre a filosofia da Arte Marcial – Karatê;</li> <li>• Noções das normas e condutas do Karatêca;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• Noções básicas sobre as técnicas de Katas;</li> <li>• Noções básicas sobre as técnicas –Kihon;</li> <li>• Noções básicas sobre lutas com protetores;</li> <li>• Equilíbrios, noções de chutes, golpes e defesas.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KARATÊ</b>	
<b>2º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofia da Arte Marcial – Karatê;</li> <li>• As normas e condutas do Karatêca;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividades motoras que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas referentes a programação dos Katas;</li> <li>• As técnicas – Kihon;</li> <li>• Equilíbrios, chutes, golpes com posturas adequadas e defesas;</li> <li>• Lutas de semicontato com protetores.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KARATÊ</b>	
<b>3º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofia da Arte Marcial – Karatê;</li> <li>• As normas e condutas do Karateca;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividades motoras que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas referentes a programação dos Katas;</li> <li>• As técnicas de Kihon com as referidas posturas;</li> <li>• Equilíbrios, chutes, golpes com posturas adequadas e defesas;</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KARATÊ</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lutas de semicontato com protetores.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KARATÊ</b>	
<b>4º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofia da Arte Marcial – Karatê;</li> <li>• As normas e condutas do Karatêca;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividades motoras que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• Execução dos Katas referentes as faixas;</li> <li>• Execução das técnicas do Kihon referentes as faixas;</li> <li>• Equilíbrios, chutes, golpes com posturas adequadas e defesas;</li> <li>• Lutas de semicontato com protetores;</li> <li>• Deslocamentos com esquivas e defesas.</li> </ul>

**CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KARATÊ****5º  
A  
N  
O**

- Filosofia da Arte Marcial – Karatê;
- As normas e condutas do Karatêca;
- Deslocamento e movimentação;
- Lateralidade e lateralização;
- Jogos motores que estimulem os sentidos;
- Execução dos Katas referentes as faixas;
- Execução das técnicas do Kihon referentes as faixas;
- Equilíbrios, chutes, golpes com posturas adequadas e defesas;
- Lutas de semicontato com protetores;
- Deslocamentos com esquivas e defesas;
- Sequências de golpes para lutas.

**Avaliação de Artes Marciais na Modalidade Karatê**

Na avaliação da modalidade de Karatê, faz-se necessário, a verificação do processo ensino-aprendizagem decorrente das aulas planejadas, objetivadas e desenvolvidas. No decorrer desse processo, o profissional que atua no Laboratório deverá observar, conhecer e valorizar as possibilidades metodológicas diversificadas bem como redimensionar a prática pedagógica e propender à qualidade do processo ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, pretende-se verificar se o aluno faz reconhecimento das alterações provocadas nos sujeitos, a partir das regras e, pelo desenvolvimento das práticas inerentes a modalidade, bem como aquelas presentes no dia a dia. É preciso respeitar as diferenças individuais, mas deve-se ter claro que no processo ensino-aprendizagem, o conhecimento não é subjetivo. Nesse sentido, a partir das práticas objetivadas, o aluno deverá identificar, reconhecer, respeitar e valorizar as diversidades na dimensão sócio-histórica das riquezas culturais. O aluno deverá conhecer e controlar suas ações, adequando-as à exigência das regras estabelecidas para execução dos movimentos, conforme a periodização do desenvolvimento em que o mesmo se encontra.

A modalidade de Karatê deve superar a compreensão e assimilação das relações entre a prática de atividades físicas com a prática da competitividade, uma vez que esta modalidade não se restringe apenas aos movimentos e técnicas, mas está fundamentada pelos aspectos da cultura.

A compreensão de avaliação do processo ensino aprendizagem desta Diretriz deve ser assumida como princípio processual e diagnóstico. Desta forma, serão elaborados instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo ensino aprendizagem, com o objetivo de redimensionar a prática pedagógica.

Enquanto instrumentos de avaliação, serão utilizados pelo profissional que atua na Modalidade de Karatê, registros em cadernos e fichas de acompanhamento individual e coletivo, a fim de verificar o desenvolvimento do aluno e redimensionar os aspectos que devem ser retomados na ação pedagógica.

Será realizada também, a partir do 4º Ano, avaliação periódica dos Kyus por meio de faixas, que representam a graduação das conquistas e das demonstrações. Para o avanço de faixas, esta avaliação será semestral, acompanhada pelo coordenador e examinador da Federação, a qual será realizada de acordo com o desenvolvimento do aluno, onde será emitida certificação em cada Kyu avançado. Será realizado, periodicamente, o Conselho de Classe da modalidade, com orientações específicas.

### 6.2.3.2 Capoeira

#### Concepção e Aspectos Históricos

Desde o século XVI, Portugal enviou escravos para o Brasil, provenientes da África Ocidental. Os negros trouxeram consigo suas tradições culturais. A homogeneização dos povos africanos e seus descendentes no Brasil sob a opressão da escravatura foi o catalisador da Capoeira. A Capoeira foi desenvolvida pelos escravos do Brasil, através dos africanos porque perceberam a necessidade de desenvolver formas de proteção contra a violência e repressão dos colonizadores brasileiros. Também, como forma de ampliar, transmitir a sua cultura e principalmente de resistir aos seus escravizadores.

A prática da Capoeira ocorria em terreiros, geralmente nas senzalas onde os escravos ficavam acorrentados pelos braços. Tinha como funções principais à manutenção da cultura, o alívio do estresse do trabalho e a manutenção da saúde física. Muitas vezes, as lutas ocorriam em campos com pequenos arbustos, chamados na época de Capoeira ou Capoeirão, de onde surgiu o nome dessa luta.

Foi também muito praticada nos quilombos, onde os escravos fugitivos tinham liberdade para expressar sua cultura. Há relatos de historiadores afirmando que Zumbi dos Palmares e seus quilombolas só conseguiram defender o Quilombo dos Palmares, dos ataques das tropas coloniais, porque eram exímios capoeiristas. Mesmo possuindo material bélico muito aquém dos utilizados pelas tropas coloniais e geralmente combatendo em menor número, resistiram à pelo menos vinte e quatro ataques de grupos com até três mil integrantes comandados por capitães-do-mato e bandeirantes. O Quilombo dos Palmares resistiu aos ataques por mais de 10 anos.

Os senhores de engenho proibiam os escravos de praticar qualquer tipo de luta. Logo, os escravos utilizaram o ritmo e os movimentos de suas danças africanas, adaptando-as a um tipo de luta. Surgia assim a Capoeira, uma Arte Marcial disfarçada de dança. Foi um instrumento importante da resistência cultural e física dos escravos brasileiros.

Até o ano de 1930, a prática da Capoeira ficou proibida no Brasil. A polícia recebia orientações para prender os capoeiristas que praticavam essa luta.

Neste mesmo ano, um importante capoeirista brasileiro, Mestre Bimba, apresentou a luta para o então presidente Getúlio Vargas. O presidente gostou tanto desta arte que a transformou em esporte nacional brasileiro.

Há registros da prática da Capoeira nos séculos XVIII e XIX nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife, porém durante anos a Capoeira foi considerada subversiva, sendo sua prática proibida e duramente reprimida. Devido a essa repressão, a Capoeira praticamente se extinguiu no Rio de Janeiro, onde os grupos de capoeiristas eram

conhecidos como maltas. Em Recife, segundo relatos históricos, a Capoeira deu origem à dança do frevo, conhecida como “o passo”.

Em 1932, Mestre Bimba fundou a primeira academia de Capoeira do Brasil, em Salvador, acrescentou movimentos de outras Artes Marciais e desenvolveu um treinamento sistemático para a Capoeira, estilo este que passou a ser conhecido como Regional.

Em contraponto, Mestre Pastinha pregava a tradição da Capoeira com um jogo matreiro, de disfarce e ludibriação, estilo que passou a ser conhecido como Angola.

Da dedicação desses dois grandes mestres, a Capoeira deixou de ser marginalizada e se espalhou da Bahia para todos os estados brasileiros.

A Arte Marcial Capoeira é uma expressão cultural afro-brasileira que mistura luta, dança, cultura popular e música. Desenvolvida no Brasil por escravos africanos e seus descendentes, é caracterizada por golpes e movimentos ágeis e complexos, utilizando os pés, as mãos, a cabeça, os joelhos, cotovelos, elementos ginástico-acrobáticos, entre outros. Uma característica que a distingue da maioria das outras Artes Marciais é o fato de ser acompanhada por música.

Atualmente, a Capoeira se encontra presente em mais de 150 países, atraindo praticantes e estudiosos de diversas nacionalidades. A globalização do jogo, feita sem incentivo privado ou governamental, se deve aos equívocos dos capoeiristas, considerados embaixadores informais da cultura brasileira.

A Capoeira possui três estilos que se diferenciam nos movimentos e no ritmo musical de acompanhamento. O estilo mais antigo, criado na época da escravidão, é a Capoeira Angola. As principais características deste estilo são: ritmo musical lento, golpes aplicados mais baixos, próximos ao solo, e muita malícia. Durante uma roda quem está assistindo não participa do coro. É considerada muito mais uma dança do que uma luta.

O estilo Regional caracteriza-se pela mistura da malícia da Capoeira Angola com o jogo rápido de movimentos, ao som do berimbau. Os golpes são rápidos e secos, sendo que as acrobacias não são utilizadas e o jogo é considerado como uma modalidade esportiva. Na roda, os assistentes podem bater palmas e também participam do coro.

O terceiro tipo de Capoeira é o Contemporâneo, que une um pouco dos dois primeiros estilos. Este último estilo de Capoeira é o mais praticado e difundido na atualidade.

Independente do modelo, o exercício não mais agrega o ideal de violência, intrínseco ao contexto de anseio pela liberdade. Trata-se de um esporte marcado pelo simbolismo e representação de movimentos, e como tal, fundamentado em regras e preceitos filosóficos, como respeito e autovalorização.

## **Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório da modalidade de Artes Marciais Capoeira**

De acordo com a concepção de educação adotada nesta Diretriz, a escola é um espaço social responsável pela sistematização e transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens. Neste sentido, é por meio das mediações efetivadas pelo profissional, no ato de ensinar, que é possível a apropriação do conhecimento pelo aluno. Portanto, é necessária a intencionalidade no desenvolvimento das atividades lúdicas no trabalho com a Capoeira. Nos encaminhamentos metodológicos, o profissional deve garantir a ação pedagógica planejada sistematicamente.

Cabe aos profissionais que atuam no Laboratório utilizarem diferentes recursos auxiliares externos que favoreçam a apropriação do conhecimento, tais como: filmes, fotos, livros sobre grandes mestres de Capoeira do passado, seus estilos e movimentos, suas ladainhas e toques de berimbau, enfocando todo o clima de uma roda de Capoeira. Em aulas práticas, serão explorados jogos motores para utilização de movimentos próximos aos da Capoeira.

A metodologia de ensino da Capoeira necessita de fluência de movimentos e, portanto, devem ser utilizados durante as aulas, os mais variados ritmos e músicas. A intencionalidade no desenvolvimento das aulas, bem como os recursos pedagógicos utilizados, devem ficar evidentes no planejamento e no plano de aula do profissional que atua nesta modalidade.

### **a) Roda de Capoeira**

A Capoeira é uma arte multidimensional, o que significa dizer que é ao mesmo tempo dança, luta, jogo e música. Estes aspectos se desenvolvem na roda, um ritual criado pelos capoeiristas que encenam, por intermédio do desempenho corporal e rítmico, o movimento da grande roda do mundo.

A roda na qual é jogada a Capoeira, é composta por um círculo de pessoas que se perfilam batendo palmas no ritmo do berimbau e, cantando a música enquanto dois capoeiristas jogam. O jogo entre dois capoeiristas pode terminar ao comando daquele que está ou, quando algum capoeirista da roda compra o jogo, entra entre os dois e, inicia um novo jogo substituindo um deles.

A ginga é um elemento básico e fundamental da Capoeira, é um movimento de pernas no ritmo do toque que lembra uma dança, porém capoeiristas experientes raramente ficam gingando, pois estão constantemente atacando, defendendo, e "floreando" com

movimentos acrobáticos. Além da ginga são muito comuns os chutes em rotação, rasteiras, golpes com as mãos, cabeçadas, esquivas, saltos mortais, giros apoiados nas mãos e na cabeça, movimentos acrobáticos de grande elasticidade e movimentos próximos ao solo.

### **b) O Jogo**

O jogo da Capoeira na forma amistosa, ou seja, na roda, é verdadeiramente um diálogo de movimentos sintonizados. Dois capoeiristas partem do "pé" do Berimbau e iniciam um lento balé de perguntas e respostas corporais, até que um terceiro "compra o jogo" e assim sucessivamente, até que todos entrem na roda. Antes de iniciar o jogo os praticantes apertam as mãos, cumprimentam-se, demonstrando amizade e respeito, reafirmando que, o que ali ocorrerá será apenas um jogo e não uma luta real. Em geral, entram na roda com um "AÚ" (movimento semelhante à "estrela" da ginástica olímpica) e começam o jogo.

A partir do respeito à ritualização da Capoeira, de conservar as tradições de seus antepassados, os capoeiristas convivem com uma mediação entre a preservação do legado cultural e sua transformação a partir do mundo globalizado.

Na roda de Capoeira quem comanda são os integrantes do contexto, respeitando sempre os mais experientes (mestres, professores e instrutores de Capoeira). A roda é considerada o principal palco das representações sociais e, nela se encontram os elementos estéticos do cotidiano dos capoeiristas. O jogo de Capoeira pode durar alguns segundos ou muitos minutos, dependendo do número de capoeiristas que se revezam para jogar e tocar os instrumentos na mesma roda.

O jogo de Capoeira desenvolve-se a partir da ginga (ou gingado), que consiste em movimentação contínua do corpo, como vai e vem de pernas, de um lado para o outro, visando confundir o adversário e evitar que este possa aplicar um golpe com eficiência. Ao mesmo tempo, procura-se um melhor posicionamento para a aplicação dos próprios golpes. Através destes movimentos, sempre ritmados pelo som do berimbau, o capoeirista envolve seu parceiro, procurando nunca confrontar diretamente seus ataques, mas esquivar-se deles e aplicar seus contra-ataques, se possível, em movimentos sincronizados com os movimentos do companheiro. Os golpes são executados sem desviar-se de seu objetivo, ou seja, com a intenção de atingir o adversário, mas sempre controlando o tempo dos movimentos, possibilitando tempo para uma resposta adequada, o que garante a continuidade do jogo sem a intenção de fazer do jogo uma luta violenta.

Jogar Capoeira significa uma constante tomada de decisões, em que cada gesto ou movimento executado por um dos jogadores, representa um pequeno problema que deverá

ser resolvido imediatamente pelo parceiro de jogo. Esse último, por sua vez, irá elaborar imediatamente um problema para o seu parceiro, quando executar um movimento de contra-ataque. Assim, a Roda da Capoeira se constitui em um espaço privilegiado de ensino e de aprendizagem, em que os alunos desenvolvem suas funções psicológicas superiores e reelaboram elementos importantes da sua personalidade e individualidade.

Quando o aluno já aprendeu a cair, sem acarretar qualquer lesão, dá-se ênfase aos movimentos desequilibrantes, como rasteiras, tesouras e cabeçadas. Dessa maneira, quando um capoeirista cai em decorrência de um destes movimentos, é incentivado a se levantar e continuar o seu jogo.

De acordo com os grandes mestres, a eficiência e beleza do jogo de Capoeira residem no fato de os capoeiristas lutarem próximos um do outro, executando com precisão as sequências de golpes, contragolpes, negaças e saltos felinos, em perfeita sincronia de movimentos, sem que se toquem, a não ser nos golpes desequilibrantes ou nos balões da cintura desprezada (exclusivos da Capoeira Regional), estes últimos também chamados de golpes ligados ou cinturados.

### c) Principais Golpes

O bom capoeirista é flexível e ginga o tempo todo durante o jogo. Procura não confrontar diretamente os ataques do adversário, mas esquivar-se deles, aplicando seus contra-ataques. Os movimentos são sincronizados com os movimentos do adversário.

Os golpes na Capoeira podem ser divididos em nove grandes grupos. Cada um desses grupos possui seus principais golpes listados abaixo:

#### 1) Defesas

- **Cocorinha:** o jogador fica quase sentado com os joelhos flexionados, sem tocar o dorso no chão e com o braço erguido para bloquear golpes na cabeça.
- Outros golpes: esquivas, negativas, resistência.

#### 2) Golpes Mortais

- O golpe é considerado mortal quando aplicado em pontos vitais do corpo.

#### 3) Ataques Rodados

- **Armada:** aplica-se estando em pé, e consiste em firmar-se com um pé no chão e estar com a outra perna livre, fazendo um movimento de rotação, varrendo na horizontal, atingindo o adversário com a parte lateral externa do pé na cabeça.
- **Meia lua:** movimento em que o capoeirista gira a perna em forma de uma meia lua. O objetivo é acertar a cabeça do adversário com calcanhar.

- **Queixada:** pode ser lateral ou frontal. Na queixada lateral, a perna de trás da ginga cruza com a da frente fazendo um meio círculo. Na queixada frontal, a perna de trás da ginga faz um movimento circular de dentro para fora visando acertar o rosto do adversário com a parte externa do pé.
- Outros golpes: chapéu de couro, meia lua de compasso, rabo de Arraia.

#### 4) Ataques Frontais

- **Bênção:** a perna de trás da ginga é esticada para frente buscando acertar o abdômen do adversário.
- **Martelo:** ergue-se a perna procurando atingir o adversário com a parte superior do pé.
- **Ponteira:** muito semelhante ao martelo, mas o capoeirista usa a ponta do pé para atingir o adversário.
- Outros golpes: chapa e esporão.

#### 5) Ataques Voadores

- **Chapa giratória:** o capoeirista fica na frente do adversário, dá um passo para o lado, gira o tronco e desfere um movimento circular com a perna da frente buscando atingir a cabeça do adversário.
- **Vôo do morcego:** o capoeirista pula na direção do adversário com os braços e pernas encolhidos. No ar ele estica as pernas atingindo o oponente.
- **Meia lua solta:** o capoeirista gira no ar sobre uma perna flexionada.
- Outros golpes: armada e martelo voador.

#### 6) Golpes de Mão

- **Galopante:** através do impulso da ginga o capoeirista desfere um tapa com a mão aberta no adversário.
- Outros golpes: telefone, asfixiante e quebra-queixo.

#### 7) Acrobacias

- **Macaco:** movimento onde o capoeirista se projeta partindo de cócoras com uma mão apoiada abaixo da cintura e a outra girando de frente pra trás sobre a cabeça, fazendo um movimento completo sobre o corpo.
- Outros golpes: aú, parafusos e saltos mortais.

#### 8) Desequilibrantes

- **Rasteira:** golpe que consiste em apoiar as mãos no chão e rodar a perna, num ângulo de 360°, encaixando atrás do pé do adversário e arrastando-o, com o objetivo de derrubá-lo.
- Outros golpes: arrastão, chibata e tesoura.

#### 9) Especiais

- **Coice:** como o próprio nome já diz, o capoeirista se apoia nos braços e desfere um chute com uma ou ambas as pernas para trás.
- **Cabeçada:** o capoeirista projeta seu corpo para frente, com a perna flexionada, buscando atingir o adversário com a cabeça.
- Outros golpes: boca de calça e trava de perna.

#### d) Movimentações

- **Ginga:** movimento de vai e vem constante dos capoeiristas, avançando e recuando, procurando enganar o adversário, além de buscar o momento mais adequado para o ataque.
- **Volta ao Mundo:** o capoeirista solicita uma pausa no jogo dando algumas voltas na roda com o openente seguindo-o.
- Outros golpes: role e esquiva lateral.

#### e) Música

A música de Capoeira é uma herança cultural muito rica, trazida e deixada pelos escravos, que trabalhavam e se recolhiam nas senzalas sempre cantarolando coisas de sua terra e, com o passar dos anos as gerações transformaram seu lamento em canto de guerra. Foi inserida como forma de ludibriar os escravizadores, fazendo-os acreditar que os escravos estavam dançando e cantando, quando na verdade também estavam treinando golpes para se defenderem.

A música se relaciona diretamente com o desejo e o ato da expressão na roda de Capoeira. Ela é um componente fundamental e determina o ritmo e o estilo do jogo que é jogado durante a roda de Capoeira. Decreta o ritmo em que seu corpo deve gingar e, se naturalmente acelera esse ritmo, junto aceleram-se os batimentos cardíacos dos jogadores e o jogo em si passa a ter novos movimentos e emoções mais fortes.

A roda de Capoeira integra uma bateria com vários instrumentos tradicionais brasileiros: ainda que a maioria seja de percussão, aquele que assume maior protagonismo é o berimbau. Os membros da roda acompanham a música com cantares típicos, por vezes semelhantes aos cantares de desafio, e todo este conjunto cria o ambiente único que

apenas a Capoeira permite. A importância da música é tal, que o Mestre Bimba, afirmou que, um verdadeiro capoeirista tem que saber lutar tanto como tocar e cantar.

A Capoeira é a única modalidade de luta marcial que se faz acompanhada por instrumentos musicais. No início, esse acompanhamento era feito apenas com palmas e toques de tambores. Posteriormente, foi inserido o berimbau, instrumento composto de uma haste de madeira tensionada por um arame, tendo por caixa de ressonância, uma cabaça cortada. O som é obtido percutindo-se uma vareta no arame; pode-se variar o som abafando-se o som da cabaça e encostando uma moeda de cobre no arame; complementa o instrumento o caxixi, uma cestinha de vime ou junco com sementes secas no seu interior.

As cantigas de Capoeira mencionam episódios históricos, contam histórias sobre os escravos nas senzalas, homenageiam os grandes mestres e relatam fatos da vida cotidiana. O cantador desempenha um papel fundamental na roda, pois ele narra, através do seu canto, várias situações que acontecem durante o jogo da Capoeira, além de, ao expressar seus sentimentos, influenciar diretamente sobre “o clima” da roda.

A Capoeira apresenta diversos toques que são executados de acordo com a ocasião. Dentre eles é destacado:

- **Angola:** é o toque de abertura, lento, onde o mestre da roda, aquele que toca o berimbau, inicia uma ladainha (saudação) e os capoeiristas ficam esperando, ao pé do berimbau, a indicação para entrar na roda. O jogo de Angola é lento e rasteiro, servindo para os capoeiristas mostrarem flexibilidade e malícia.
- **São Bento Pequeno:** é o toque usado em demonstrações, onde os golpes são executados a poucos centímetros do alvo.
- **São Bento Grande:** é o toque para jogo mais rápido, onde se procura atingir o outro capoeirista, que deve estar muito atento e ter muita agilidade para não ser atingido.
- **Amazonas:** toque usado na chegada de um mestre visitante; é o hino da Capoeira.
- **Cavalaria:** esse toque antes fazia parte da comunicação entre o capoeirista que estava de vigia e os que estavam jogando, indicando a chegada da polícia montada.
- **luna:** é o toque que procura imitar o canto dessa ave; é usado para o jogo entre mestres de Capoeira, ou então, no enterro de um deles.
- **Barravento:** toque para jogo rápido, que exige grande velocidade de reação.

#### f) A Luta

A Capoeira é uma luta de defesa e ataque em que os praticantes usam os pés e a cabeça, sendo as mãos de menor uso, mas nunca de menor importância, tanto para o ataque como para a defesa. Os europeus acostumados a lutar com as mãos não tinham a menor chance contra os negros e perdiam facilmente. Os senhores de engenhos proibiram então a prática dessa luta entre os escravos. Os negros sofreram pressão da Polícia Imperial e Milícia Republicana, porém, acharam uma solução, disfarçaram a Capoeira colocando mímicas e danças acompanhadas de músicas.

Quando o feitor passava pelos negros e estes estavam "Brincando de Angola", o mesmo batia palmas, apreciava o jogo, sem saber que eles estavam praticando a já proibida Capoeira. Assim, disfarçada em divertimento, a Capoeira sobreviveu até os dias de hoje.

#### g) Graduação

O sistema de graduação na Capoeira varia de grupo para grupo. Muitas escolas e academias de Capoeira possuem seu próprio sistema de graduação. A Capoeira Angola, por exemplo, não tem um sistema de graduação por cordões, mas sim uma hierarquia baseada em antiguidade.

A Confederação Brasileira de Capoeira, porém, possui um sistema de graduação que considera como oficial, baseado em cordões que seguem as cores pré-estabelecidas. Os cordões são colocados nos passa-cintos nas calças do capoeirista. Segue abaixo o sistema de graduação de acordo com a Confederação Brasileira.

Sistema Oficial de Graduação:

Graduação infantil: 3 a 14 anos			Graduação padrão: acima de 15 anos		
1º.	Iniciante	Sem corda ou cordão	1º.	Iniciante	Sem corda ou cordão
2º.	Batizado	Verde/cinza claro	2º.	Batizado	Verde
3º.	Graduado	Amarelo/cinza claro	3º.	Graduado	Amarelo
4º.	Adaptado	Azul/cinza claro	4º.	Adaptado	Azul
5º.	Intermediário	Verde/amarelo/cinza claro	5º.	Intermediário	Verde/amarelo
6º.	Avançado	Verde/azul/cinza claro	6º.	Avançado	Verde/azul
7º.	Estagiário	Amarelo/azul/cinza claro	7º.	Estagiário	Amarelo/azul

Graduação oficial	Estágio	Corda/cordão	Idade mínima	Tempo de Capoeira
Formado	8º.	Verde/amarelo/azul	18 anos	5 anos
Monitor	9º.	Branco e verde	20 anos	7 anos
Instrutor	10º.	Branco e amarelo	25 anos	12 anos
Contramestre	11º.	Branco e azul	30 anos	17 anos
Mestre	12º.	Branco	35 anos	22 anos

#### h) Objetivos da Arte Marcial Capoeira

- Identificar a Capoeira como uma Arte Marcial;
- Desenvolver a coordenação motora;
- Desenvolver a organização e orientação espacial dos sujeitos;
- Ampliar a estruturação espaço-temporal;
- Promover as noções de lateralidade e lateralização bem como o equilíbrio;
- Aumentar a resistência física;
- Estabelecer relações coordenadas entre o seu corpo e este com relação ao corpo do outro;
- Promover maior elasticidade;
- Desenvolver as funções psicológicas superiores;
- Identificar e reconhecer que as regras são necessárias para a organização e o respeito na roda de Capoeira;
- Reconhecer seu desempenho frente às orientações nas metas estabelecidas na Capoeira, primando pela socialização dos sujeitos;
- Desenvolver noção de ritmo musical e corporal;
- Desenvolver a expressão e o controle corporal nos mais diversos planos;
- Realizar combinação de elementos da Capoeira;
- Desenvolver noções básicas do jogo;
- Identificar os instrumentos necessários à prática do jogo na roda;
- Discriminar os toques e músicas quanto ao estilo de jogo;
- Reconhecer movimentos ofensivos e defensivos exemplificando espécies de gingas;
- Enumerar os movimentos acrobáticos mais utilizados;

- Reconhecer a Arte Marcial na Modalidade Capoeira, como elemento da cultura genuinamente brasileira.

**Conteúdos para o Laboratório de Artes Marciais Capoeira para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano**

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE CAPOEIRA</b>	<div style="text-align: center; font-weight: bold; margin-bottom: 20px;">       E D U C A Ç Ã O I N F A N T I L     </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização histórica;</li> <li>• Noções sobre a filosofia da Arte Marcial – Capoeira;</li> <li>• Noções das normas e condutas do capoeirista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• Noções básicas sobre as técnicas – Maculelé;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, noções de chutes e golpes;</li> <li>• Acrobacias;</li> <li>• Musicalidade da Capoeira;</li> <li>• Criação de movimentos e sequências.</li> </ul>
---	---

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE CAPOEIRA</b>	
<b>1º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contextualização histórica;</li> <li>● Noções sobre a filosofia da Arte Marcial – Capoeira;</li> <li>● Noções das normas e condutas do capoeirista;</li> <li>● Deslocamento e movimentação;</li> <li>● Lateralidade e lateralização;</li> <li>● Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>● Noções básicas sobre as técnicas – Maculelê;</li> <li>● Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, noções de chutes e golpes;</li> <li>● Acrobacias;</li> <li>● Musicalidade da Capoeira;</li> <li>● Criação de movimentos e sequências.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE CAPOEIRA</b>	
<b>2º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contextualização histórica;</li> <li>● Filosofia da Arte Marcial – Capoeira;</li> <li>● As normas e condutas do capoeirista;</li> <li>● Deslocamento e movimentação;</li> <li>● Atividades que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>● Lateralidade e lateralização;</li> <li>● Jogos motores e que estimulem os sentidos;</li> <li>● As técnicas – Maculelê;</li> <li>● Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>● Acrobacias;</li> <li>● Musicalidade da Capoeira;</li> <li>● Criação de movimentos e sequências.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE CAPOEIRA</b>	
<b>3º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização histórica;</li> <li>• Filosofia da Arte Marcial – Capoeira;</li> <li>• As normas e condutas do capoeirista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividades que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores e que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas – Maculelê;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>• Acrobacias;</li> <li>• Musicalidade da Capoeira;</li> <li>• Criação de movimentos e sequências.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE CAPOEIRA</b>	
<b>4º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização histórica;</li> <li>• Filosofia da Arte Marcial – Capoeira;</li> <li>• As normas e condutas do capoeirista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividades que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas – Maculelê;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>• Acrobacias;</li> <li>• Musicalidade da Capoeira;</li> <li>• Criação de movimentos e sequências.</li> </ul>

<b>5º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contextualização histórica;</li> <li>● Filosofia da Arte Marcial – Capoeira;</li> <li>● As normas e condutas do capoeirista;</li> <li>● Deslocamento e movimentação;</li> <li>● Atividades que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>● Lateralidade e lateralização;</li> <li>● Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>● As técnicas – Maculelê;</li> <li>● Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>● Acrobacias;</li> <li>● Musicalidade da Capoeira;</li> <li>● Defesas pessoais e aplicações;</li> <li>● Criação de movimentos e sequências.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE CAPOEIRA</b>	

### **Avaliação de Artes Marciais na Modalidade Capoeira**

A avaliação na modalidade da Arte Marcial Capoeira deve favorecer a apropriação crítica dos fatos históricos em torno dessa modalidade. Ela deve ser vivenciada e analisada a partir de suas próprias mudanças, de modo a permitir o desvelamento de suas contradições sociais.

Nesse sentido, devem-se considerar os aspectos históricos/geográficos que dimensionam a trajetória da modalidade de Capoeira enquanto movimento histórico-social e contribuir para o reconhecimento do legado histórico de diferentes culturas, favorecendo ao aluno o domínio dos movimentos e golpes a partir da ginga. Essa é a condição básica que caracteriza a Modalidade.

O profissional que atua na Modalidade deve planejar suas aulas de modo a respeitar a periodização da criança assegurada nessa Diretriz, com isso deve elaborar os encaminhamentos metodológicos, de modo que a complexidade dos saberes seja processual e gradativa. Outro aspecto importante diz respeito a execução dos movimentos e golpes, os quais devem ser descritos e demonstrados pelo profissional anteriormente para que, frente à execução, o aluno estabeleça relação dos elementos que constituem a cultura dessa Arte.

Na avaliação técnica haverá recebimento e troca de cordão, os alunos serão avaliados periodicamente. Ao demonstrarem o domínio dos movimentos e golpes trabalhados, recebem como forma de graduação o cordão, que deverá permanecer no passa-cinto da calça na altura da cintura. No decorrer do período das aulas deverão permanecer com o cordão, até que se eleve nos níveis propostos conforme tabela pré-estabelecida no Sistema Oficial de Graduação, a qual consta nesse documento. Aos alunos que forem avaliados com relação ao domínio das técnicas lhes serão conferidos certificações.

No processo de avaliação, é indispensável que a escola realize em conjunto do profissional e coordenador da Modalidade de Capoeira o Conselho de Classe, no período decorrente das aulas, o profissional deverá registrar no caderno de acompanhamento pedagógico peculiar de cada turma, com registros individuais, favorecendo com clareza e disernimento aos membros do Conselho de Classe, um diagnóstico de todos os envolvidos na avaliação na Modalidade.

### 6.2.3.3 Kung Fu

#### Concepção e Aspectos Históricos

O Kung-Fu é originário da China e da necessidade de sobrevivência dos antepassados na luta contra animais ferozes e contra inimigos. Cogita-se que o primeiro estilo de **Wushu ou Pinyin**<sup>16</sup> chegou à China através da Mongólia, conhecido como Shuai-Jiao, uma Arte Marcial desenvolvida pelo imperador Amarelo há mais de quatro mil anos.

Os primeiros registros de Kung Fu foram encontrados em ossos e cascos de tartarugas, na Dinastia Shang (1766-1122 a.C.). Embora acredita-se que o Kung Fu se desenvolveu muito antes disso. Machados de pedra, facas e flechas foram desenterrados na China em recentes escavações. Na verdade, Huang-Ti, o terceiro dos Três Imperadores de Outono (embora alguns o considerem o primeiro imperador da China) usava espadas de cobre para o combate.

Chuan fa, ou estilo do punho, como era chamado o Kung Fu no começo, tornou-se muito popular, quando os guerreiros de Chou da China Ocidental derrotaram o monarca da Dinastia Shang em 1122 a.C. Durante o período Chou, uma espécie de luta romana chamada Jiaoli foi listada como um esporte militar juntamente com arco e flecha e corrida de carruagens.

O período de 770-481 a.C. foi chamado de Era da Primavera e do Outono. Durante esta época, o Kung Fu foi chamado de Ch'uan Yung e, a partir de então a arte começou a dissimular.

O período dos Estados Guerreiros (480-221 a.C.) produziu muitos estrategistas que enfatizavam a importância do Kung Fu na construção de um forte exército. Conforme mencionado por Sun-tzu<sup>17</sup> "Exercícios de luta romana e ataque fortalecem o físico do guerreiro". Dos notáveis mestres de Kung Fu em luta de espadas naquele tempo, muitos eram mulheres. Uma delas, Yuenu, foi convidada pelo Imperador Goujian, para expor suas teorias sobre a arte de esgrimista. O termo oficial para o Kung Fu naquela época era Chi chi wu (os mesmos caracteres que os usados para o jiu jitsu japonês).

As Dinastias Ch'in (221-206 a.C.) e Han (206 a.C.; 220 d.C.) presenciaram o crescimento de Artes Marciais como o shoubo (luta romana) e o shuai-jiao, uma contenda na qual os participantes se defrontavam com chifres de boi nas cabeças. O Kung Fu passou a se chamar Chi ch'iao.

<sup>16</sup> Pinyin: é um termo Chinês que literalmente significa Arte da Guerra.

<sup>17</sup> Sun-tzu Livro: A Arte da Guerra.

Na Dinastia Jin (265-439 d.C.) e nas Dinastias do Norte e do Sul (420-581 d.C.), um famoso médico e filósofo taoísta, integrou o Kung Fu com Chi Kung (exercícios respiratórios, também chamados qigong). Suas teorias de poder interior e exterior ainda são respeitadas até hoje.

Ge Hong baseou-se muito na pesquisa de seu antecessor Hua T'o, que, durante o período dos Três Reinos (220-265 d.C.), criou um método de movimento e respiração chamado Wu Chien Shi. Este incluía a imitação dos movimentos do pássaro, veado, urso, macaco e tigre. Dizia-se que Hua T'o recebeu ajuda de um sacerdote taoísta chamado Chin Ch'ien. As obras de Hua T'o e Ge Hong foram um marco do desenvolvimento de exercícios de Kung Fu.

Existem catalogados na China centenas de estilos de Artes Marciais, e estes podem ser classificados em duas escolas: **Waijia** ou escola externa, e **Neijia** ou escola interna.

Na primeira, se inclui a maior parte dos estilos de wushu, alguns supostamente originários do templo de Shaolin (ou outros templos, como Emeishan, Fukien, Huanshan, para citar os mais famosos). Já a segunda se tornou mais famosa, em teoria, a partir do templo do Monte Wudang, centro que enfatizava estilos tradicionais, alguns muito famosos no Ocidente, como o Pa Kua Chang (Baguazhang), Hsing-I Chuan (Xingyiquan) e o Tai Chi Chuan (Taijiquan). Entretanto, algumas modalidades da escola interna, como o I-Chuan, o Hsing-I e o Pakua, não tiveram origem em templos.

Conta a lenda que certa vez, um monge chinês -Ta Mo - subiu numa montanha e se pôs a contemplar o movimento dos animais, as posições que tomavam para a luta e a maneira como se defendiam dos ataques. Observando tais movimentos, desenvolveu um trabalho de adaptação desses animais para o homem, estruturando-os de acordo com as possibilidades físicas do homem. Assim nasceu o Kung-Fu, como a chamam os ocidentais. Há poucos documentos que comprovem a história do Kung Fu. A maior parte foi transmitida oralmente de pai para filho.

Os mestres mantinham uma disciplina rígida, e isso foi a base para formar um bom guerreiro. A hierarquia e a disciplina refletem a sociedade chinesa adversa da sociedade individualista Ocidental.

Esta Arte Marcial Milenar estabelece relação para compreender a necessidade que a civilização humana manifestou historicamente em criar regras para o convívio social. Nesse sentido, a modalidade expressa, que é no momento do kati, que se desenvolve no sujeito o sentimento de autoconfiança, aprimoramento das técnicas, regulação do comportamento, respeito aos colegas e convivência social. Combina-se ginástica completa de todo o corpo, bem como movimentos, denominados Katis, onde se compila, em seqüências baseadas em movimentos de animais, mãos e pernas.

O termo não era muito popular até a segunda metade do século XX e por isso raramente é encontrado em textos antigos fora da China. Acredita-se que, no Ocidente, a palavra foi usada pela primeira vez no século XVIII, pelo missionário jesuíta francês Jean Joseph Marie Amiot.

Com a imigração de chineses cantoneses, em sua maioria, para a América, o termo começou a se difundir. Os chineses de Guang Dong (Cantão) costumavam referir-se (com este termo) a treinos de lutas corporais, atividades que requeriam muito tempo de prática ou trabalho duro sob rigorosa supervisão de um mestre competente.

Decorrentes das observações dos ataques dos animais, de onde originou-se o Kung-fu, surgiram os vários estilos praticados no mundo, conseqüentes das transformações e adaptações para o Ocidente.

O Estilo, **Fei Hok Phai**<sup>18</sup>, mescla movimentos de leopardo, garça, macaco, serpente, entre outros, todos voltados, pela sequência de seus movimentos, para a saúde física do praticante. Cada um desses segmentos, à medida que se aprofunda a sua técnica, proporcionam diferentes exercícios para os alunos: movimento do macaco - fortalecimento dos membros inferiores; movimento da garça - fortalecimento dos punhos. Essa é a doutrina adotada pelo Kung-Fu no Brasil: fortalecimento do corpo e da mente com disciplina e saúde.

Uma reformulação moderna com um intuito esportivo de alto desempenho é o Wushu Moderno, que consiste na criação de Taolus (erroneamente chamados no Brasil de Katis) ou Formas (coreografias) desenvolvidas com as principais técnicas dos estilos do norte e do sul da China e suas armas, exigindo principalmente a execução correta dos movimentos marciais.

Paralelamente à reformulação do Kung Fu/Wushu para o foco esportivo de alto desempenho, o Kung Fu/Wushu Tradicional permanece disponível para a prática, tendo inclusive muito mais praticantes do que o Kung Fu/Wushu Moderno.

O treino do Kung Fu/Wushu Tradicional é composto também por Taolus ou Formas com e sem armas, aplicações de golpes em um ambiente controlado por um instrutor/professor/mestre qualificado, para os Toi Tchas (lutas combinadas). Os estilos incluem treinamentos com armas chinesas.

Hoje a realidade brasileira mostra uma Arte Marcial chinesa (Kung-fu), voltada para o bem estar físico e mental do praticante.

No município de Cascavel o estilo adotado é o Choy Lay Fut este estilo refere-se ao tributo e respeito de Chan-Heung para seus professores. O fundador do Choy Lay Fut era um artista marcial extremamente devotado chamado Chan Heung. Seu primeiro professor foi um monge Shaolin chamado Choy-Fok. Após ensinar os fundamentos das artes marciais

<sup>18</sup> Fei Hok Phai em chinês significa Estilo da Garça em Voo.

chinesas, **Choy-Fok** entregou seu aluno ao famoso mestre Lay Yau-Shan. Com esse treinamento, Chan-Heung desenvolveu as ferozes técnicas de luta e os movimentos velozes do estilo **Lay-Kar** de Kung Fu.

Após algum tempo, seus dois professores estavam satisfeitos com os progressos de Chan-Heung. Decidiram então enviá-lo para aprender um estilo de Kung Fu avançado chamado "**O estilo da Palma Budista**" através do treinamento com outro monge famoso chamado de "Monge Grama Verde"

Com a fusão desses três estilos e com seu conhecimento e experiência, Chan-Heung desenvolveu o estilo **Choy Lay Fut**, que é praticado hoje em dia, em academias do mundo todo. Choy e Lay são os sobrenomes dos dois primeiros professores de Chan-Heung. Fut significa Buda e representa seu terceiro professor, o Monge Grama Verde, retratam a essência e a verdadeira busca do artista marcial que treina Kung Fupautada na filosofia da: bravura -bondade -sabedoria -integridade

Na filosofia do Kung Fu os irmãos no Choy Lay Fut não estão permitidos a lutar entre si. Para distinguir um praticante de Choy Lay Fut, é usado o movimento da garra de tigre. Um dos requisitos exigidos para o praticante e de não beber álcool e comer carne em excesso. Álcool e carne em excesso farão com que o sujeito, fique mais lentos em seus reflexos, fazendo com que as funções dos sentidos se tornarem confusas podendo até como resultado, ocorrer acidentes que poderão causar danos ao corpo.

Durante as aulas, o profissional deverá executar os movimentos ensinando o kati de forma correta bem como utilização, com ética e disciplina.

### **Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório da Modalidade de Artes Marciais Kung Fu**

Nesse Laboratório, o objetivo é oferecer uma arte inclusiva para todos os alunos, a qual visa apropriação dos conhecimentos e técnicas da modalidade. Gradativamente, o aluno recebe as orientações devidas para que possa avançar de nível conforme assegurado na Arte Marcial.

Os profissionais que atuam nessa modalidade devem planejar suas aulas respeitando o grau de complexidade adequado à Educação Infantil - pré-escolar e ao Ensino Fundamental - anos iniciais. Deve trabalhar com encaminhamentos metodológicos, objetivando a qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Na Educação em Tempo Integral, o aluno ao conhecer o fundamento da modalidade, compreende que suas aspirações não devem ser voltadas para um "lutador

profissional", sua prática executada é para o relaxamento e equilíbrio da mente e o desenvolvimento corpóreo, atribuindo-lhe saúde e bem estar.

#### a) Objetivos no Kung Fu:

- **Controle Físico:** desenvolvimento da coordenação motora, força, resistência flexibilidade, velocidade, ritmo, auxiliando no controle do crescimento do corpo e no controle da massa corpórea;
- **Controle das Funções Psicológicas Superiores:** proporcionam maior segurança, tranquilidade e controle das ações, desenvolvimento do raciocínio, dos reflexos, maior atenção e concentração mental;
- **Defesa Pessoal:** técnicas de defesas diversas, com técnicas de ataque com técnica e disciplina.

#### b) Filosofia dos praticantes da Arte Marcial Modalidade Kung-Fu

- **CHI** - Firme de caráter: desenvolver responsabilidade, sinceridade, honestidade e serenidade para viver em paz, conhecer a si próprio, estabelecer objetivos e prioridades.
- **HEI** - Desprendido de valores: ser fiel e amigo, estando sempre disposto a ajudar os companheiros.
- **JUNG** - Corajoso e heróico: auxiliar os companheiros menos capazes, combater os abusos e a discriminação, por meio da justiça, em harmonia com a força.
- **WAI** - Ativo em todos os empreendimentos: usar da inteligência, raciocínio e disciplina para manter uma postura ativa, oportuna e responsável, sendo sempre assíduo e pontual.

#### c) A Saudação

A "saudação tradicional" do Kung Fu é denominada Kin Lai, devendo ser executada com ambas as mãos, sendo: a direita fechada, representando o Sol, e a esquerda aberta, representando a Lua, por cima da outra mão. Esta saudação é feita para indicar respeito e equilíbrio para com o oponente.

Usar a inteligência (mão esquerda em palma) é mais eficiente do que usar o punho (mão direita fechada).

Outra saudação utilizada, principalmente no Brasil, é a palavra Tini, no qual a mão esquerda fica aberta com dedo polegar fechado e mão direita fechada. A mão esquerda aberta mescla quatro princípios básicos e a humildade (polegar abaixado como uma pessoa se curvando) e a mão fechada significa a força, porque a força sem os cinco princípios não é nada.

#### d) Estilos do Kung-Fu

O Kung Fu por se tratar de uma arte milenar chinesa conta com uma infinidade de estilos, denominações e variações. A maioria dentre elas é tirada de animais, observados há milhares de anos. Destacam-se doze animais e vários outros estilos, criados e complementados em diferentes épocas. Entre eles podem-se citar: Urso; Águia; Serpente; Tigre; Dragão; Galo; Cavalo; Andorinha; Gavião; Macaco; Garça; Louva-Deus.

#### Conteúdos para o Laboratório de Artes Marciais Kung Fu para Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KUNG FU	
<b>E D U C A Ç Ã O I N F A N T I L</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Kung-Fu;</li> <li>• Noções sobre a filosofia da Arte Marcial - Kung Fu;</li> <li>• Noções das normas e condutas do Kungfuista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividades de brincadeiras desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• Noções básicas sobre as técnicas – Kati;</li> <li>• Equilíbrios, noções de chutes e golpes.</li> </ul>

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KUNG FU	
<b>1º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Kung-Fu;</li> <li>• Noções sobre a filosofia da Arte Marcial - Kung Fu;</li> <li>• Noções das normas e condutas do Kungfuista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividades de brincadeiras que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• Noções básicas sobre as técnicas – Kati;</li> <li>• Equilíbrios, noções de chutes e golpes.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KUNG FU</b>	
<b>2º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Origem do Kung-Fu;</li> <li>● Filosofia da Arte Marcial - Kung Fu;</li> <li>● As normas e condutas do Kungfuista;</li> <li>● Deslocamento e movimentação;</li> <li>● Atividades de brincadeiras que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>● Lateralidade e lateralização;</li> <li>● Jogos motores e que estimulem os sentidos;</li> <li>● As técnicas – Kati;</li> <li>● Equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>● Lutas de semicontato;</li> <li>● Defesas pessoais e aplicações.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KUNG FU</b>	
<b>3º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Origem do Kung-Fu;</li> <li>● Filosofia da Arte Marcial - Kung Fu;</li> <li>● As normas e condutas do Kungfuista;</li> <li>● Deslocamento e movimentação;</li> <li>● Atividades de brincadeiras que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>● Lateralidade e lateralização;</li> <li>● Jogos motores e que estimulem os sentidos;</li> <li>● As técnicas – Kati;</li> <li>● Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>● Lutas de semicontato;</li> <li>● Defesas pessoais e aplicações;</li> <li>● Noções de projeções e quedas sobre o oponente.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KUNG FU</b>	
<b>4º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Kung-Fu;</li> <li>• Filosofia da Arte Marcial - Kung Fu;</li> <li>• As normas e condutas do Kungfuista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividades de brincadeiras que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas – Kati;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>• Lutas de semicontato;</li> <li>• Defesas pessoais e aplicações;</li> <li>• Noções de projeções e quedas sobre o oponente.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE KUNG FU</b>	
<b>5º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Kung-Fu;</li> <li>• Filosofia da Arte Marcial - Kung Fu;</li> <li>• As normas e condutas do Kungfuista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividades de brincadeiras que desenvolvam a agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores e que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas – Kati;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>• Lutas de semicontato e contato;</li> <li>• Defesas pessoais e aplicações;</li> <li>• Projeções e quedas sobre o oponente.</li> </ul>

## Avaliação de Artes Marciais na Modalidade Kung Fu

A prática pedagógica para a modalidade de Kung Fu deverá partir do planejamento. Assim, assume-se compromisso com a transformação social por meio da formação humana. O que, não implica numa mudança radical no modo de compreender e ensinar os elementos constitutivos desta modalidade. No lugar da reprodução dos movimentos, pura e simplesmente, concebe-se a apreensão crítica deles. Afinal, qual a importância, a relevância social, a justificativa de determinados conteúdos estarem inseridos no desenvolvimento das aulas? Qual o contexto histórico em que determinados movimentos corporais assumem status relevante e passam a se constituir como elementos culturais com tradição significativa para determinado coletivo social? E, finalmente, diante da observância e vivência das modificações que vão ocorrendo na execução dos movimentos, buscar as causas, mas também as possibilidades para ressignificações que se fazem necessárias diante da conjuntura social atual.

A modalidade de Kung Fu na escola contribui de forma significativa através de ações pedagógicas objetivadas, onde o professor deverá buscar de forma gradativa o rigor específico da modalidade para a melhoria da qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Com relação especificamente a prática da modalidade, deverá ser realizada sobre as diferentes formas de representações produzidas culturalmente decorrente do processo histórico, estabelecer relação com os movimentos de ataque e defesa dos animais que a humanidade tem reproduzido ao longo da sua história, enfatizando a cultura e liberdade de expressão do movimento, evidenciando a partir de diferentes formas chamadas taolus (kati).

No processo ensino-aprendizagem, na modalidade do Kung Fu, os alunos, são orientados no coletivo e no individual. O profissional ao utilizar um grau maior de complexidade no encaminhamento metodológico, deve assegurar-se que tenha alcançado seu objetivo e se houve compreensão por parte de todos os alunos, do contrário, deve buscar outras estratégias pedagógicas. Na aplicabilidade do movimento e técnica deve-se observar a desenvoltura de execução do taolu (kati) do aluno objetivando a qualidade dos movimentos específicos da Arte Marcial.

O aluno inicia as atividades com aquecimento e alongamento, percebendo e superando limitações respiratórias, respeitando os limites do corpo. Na sequência das aulas, são orientados a executarem as formas (Kati), chutes, defesas pessoais de cada nível (faixa) em que o aluno se encontra. Na medida que o aluno se apropria das técnicas, estas verificadas nas aulas no dia a dia, a modalidade de Kung Fu exige demonstração das mesmas, num momento específico, onde o aluno apresenta a técnica ao professor, sem

interferência do mesmo, comprovando sua apropriação recebe a promoção por meio das faixas estabelecidas para cada nível, as quais são indicativas de avanço, conforme tabela abaixo:

1º Nível	Faixa Branca
2º Nível	Faixa Amarela
3º Nível	Faixa Laranja
4º Nível	Faixa Verde Jade
5º Nível	Faixa Verde Escura
6º Nível	Faixa Roxa
7º Nível	Faixa Azul
8º Nível	Faixa Vermelha
9º Nível	Faixa Marrom Claro
10º Nível	Faixa Marrom Escuro
11º Nível	Faixa Preta

Para os alunos do Pré Escolar, 1º e 2º anos as faixas estão assim organizadas:

As quatro faixas correspondem ao nível inicial do aprendizado dessa faixa etária	Faixa Branca – Tiger Team Faixa Amarela – Tiger Team Faixa Roxa – Tiger Team Faixa Verde – Tiger Team
4º Nível	Faixa Verde Jade
5º Nível	Faixa Verde Escura
6º Nível	Faixa Roxa
7º Nível	Faixa Azul
8º Nível	Faixa Vermelha
9º Nível	Faixa Marrom Claro
10º Nível	Faixa Marrom Escuro
11º Nível	Faixa Preta

#### 6.2.3.4 Judô

##### Concepção, Aspectos Históricos e Legais

Judo, ou Judô significa em língua japonesa “Juu Dou” ou "caminho da suavidade". É um desporto praticado como Arte Marcial, fundado pelo japonês Jigoro Kano em 1882. Os seus principais objetivos são: fortalecer o físico e a mente de forma integrada, para além de desenvolver técnicas de defesa pessoal.

O Judô teve uma grande aceitação em todo o mundo, pois Kano conseguiu reunir a essência dos principais estilos e escolas de Jujutsu<sup>19</sup> a outras artes de luta praticadas no Oriente e fundi-las em uma única: o Judô.

Foi considerado desporto oficial no Japão no final do século XIX e a polícia nipônica introduziu-o nos seus treinos. O primeiro clube Judôca na Europa foi o Londrino Budokway (1918). Em 1864, o comandante Matthew Perry, de uma expedição naval americana, conseguiu fazer com que os japoneses abrissem seus portos ao mundo com o tratado "Comércio, Paz e Amizade".

Nessa dinâmica época de movimentos e transformações sociais e inovações radicais, os nipônicos ficaram ávidos por modernizar-se e adquirir a cultura Ocidental. Tudo aquilo considerado tradicional ficou um pouco esquecido, ou melhor, quase que totalmente renegado. Os mestres do Jiu-Jitsu perderam as suas posições oficiais e viram-se forçados a procurar emprego em outros lugares. Muitos se voltaram então para a luta e exibição em feiras.

A proibição do uso de espadas pelos Samurais, em 1871, assinalou um declínio em todas as Artes Marciais, e o jujutsu não foi uma exceção, sendo considerado como uma relíquia do passado. Como não era difícil acreditar, tempos depois surgiu uma onda contrária às inovações radicais. Havia terminado a onda chamada febre ocidental. O jujutsu foi recolocado na sua posição de Arte Marcial, tendo o seu valor reconhecido, principalmente pela polícia e pela marinha. Apesar de sua indiscutível eficiência para a defesa pessoal, o antigo Jujutsu não podia ser considerado um esporte, muito menos ser praticado como tal. As regras não eram tratadas pedagogicamente, ou mesmo padronizadas.

Em fevereiro de 1882, no templo de Eishoji de Kita Inaritcho, bairro de Shimoya em Tóquio, Jigoro Kano inaugura sua primeira escola de Judô, denominada Kodokan<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Também conhecido pelas grafias jiu-jitsu ou jiu-jítsu ou ju-jitsu. Arte Marcial praticada, no Japão, pelos "bushi", ou cavaleiros durante o período Kamakura (1185-1333).

<sup>20</sup> "Ko" significa fraternidade, irmandade; "Do" significa caminho, via; e "Kan", instituto. Em suma Kodokan significa "lugar onde se ensina e aprende o Caminho".

No Japão, o termo Judô foi usado para diferenciar do antigo Jiu-Jitsu, quando Kano desenvolveu um método esportivo onde reuniu as técnicas menos perigosas do Jiu-Jitsu.

A vestimenta utilizada nessa modalidade é o keikogi (kimono), que no Judô recebe o nome de Judôgi e que, com o cinturão, forma o equipamento necessário à sua prática.

O Judôgi pode ser branco ou azul, com predominância azul utilizada para facilitar as arbitragens em campeonatos oficiais.

Com milhares de praticantes e Federações espalhadas pelo mundo, o Judô se tornou uma das artes marciais mais praticada, não restringindo seus adeptos a homens com vigor físico e estendendo seus ensinamentos para mulheres, crianças e idosos. O Judô teve um aumento significativo no número de praticantes. Sua técnica utiliza basicamente a força e o peso do próprio oponente contra si mesmo.

##### No Brasil

Não se sabe exatamente quando o Judô foi implantado, mas certamente foi a partir do século XX, por volta do ano de 1908, com a chegada dos primeiros imigrantes japoneses ao Brasil.

No início da década de 1920, Takaharu (ou Takaji) Saigo, 4º Dan de Judô, ensinava a arte na cidade de São Paulo. Nos anos de 1922 e 1923, chegou a fazer demonstrações da arte perante personalidades políticas e militares da época e teve alunos de diferentes etnias. Diz-se que Takaharu Saigo era neto de Takamori Saigo, um dos homens mais importantes da Restauração Meiji no Japão. Por volta de 1922 Thayan Lauzin também praticava a arte.

O conde Coma (Mitsuyo Maeda), como também era conhecido, fez sua primeira apresentação em Porto Alegre. Partiu para as demonstrações pelos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, transferindo-se depois para o Pará em outubro de 1925, onde popularizou os conhecimentos dessa arte.

Um dos primeiros torneios de Judô foi realizado no dia 01 de maio de 1931 na cidade de Araçatuba, Estado de São Paulo. Organizado por Yuzo Abematsu, 4º Dan e ex-professor de Judô da Escola Superior de Agronomia de Kagoshima, da Segunda Escola de Ensino Médio e do Batalhão da Polícia do Exército do Japão. O torneio incluiu lutas contra boxe e luta grecorromana.

O Judô, no Brasil, passou a ser organizado e largamente difundido a partir de agosto de 1933, com a fundação da Hakkoku Jûkendô Renmei, a Federação de Judô e Kendô do Brasil, por ocasião do 25º aniversário da imigração japonesa ao Brasil. Do lado do Judô, foram membros fundadores as seguintes personalidades: Katsutoshi Naito, Tatsuo Okochi, Teruo Sakata e Zensaku Yoshida.

Nessa época, além dos quatro mestres supracitados, o Judô no Brasil contava também com o mestre Tomiyo Tomikawa e com Shigejiro Fukuoka, mestre de jujutsu tradicional. Estes seis mestres eram os principais expoentes do Judô na época, dentro do âmbito da Hakkoku Jûkendô Renmei.

Um fator relevante na história do Judô foi à chegada ao país de um grupo de nipônicos em 1938. Tinham como líder o professor Ryuzo Ogawa e fundaram a Academia Ogawa, com o objetivo de aprimorar a cultura física, moral e espiritual, por meio do esporte do kimono. Apesar de Ryuzo Ogawa ser um mestre de jujutsu tradicional, chamou de Judô a Arte Marcial que lecionava quando este nome se popularizou. Portanto, ensinava um estilo que não era exatamente o Kodokan Judô, o que não diminui sua enorme contribuição ao começo do Judô no Brasil.

Daí por diante, disseminaram-se a cultura e os ensinamentos do mestre Jigoro Kano, e em 18 de Março de 1969 era fundada a Confederação Brasileira de Judô, sendo reconhecida por decreto em 1972. Hoje em dia o Judô é ensinado em academias, clubes e escolas, reconhecido como um esporte saudável que não está relacionado à violência.

Os princípios que inspiraram Jigoro Kano quando da idealização do Judô foram:

- Princípio da Máxima Eficiência com o mínimo de esforço (**Seiryoku Zen'Yo**);
- Princípio da Prosperidade e Benefícios Mútuos (**Jita Kyohei**);
- Princípio da Suavidade, ou seja, o melhor uso de energia (**Ju**).

### **Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório da Modalidade de Artes Marciais Judô**

O ser humano convive com diferentes tradições culturais, elas fazem parte de sua referência de vida, porém, essas tradições se transformam de uma forma lenta e gradual, tanto que em muitos casos, uma geração não percebe tais mudanças, de tão pequenas ou sutis que são.

Nas aulas de Judô deve haver conscientização dos “porquês” das mais variadas situações que ocorrem no dojô. O Judô deve ser trabalhado com conhecimento dos fundamentos educacionais e filosóficos que Jigoro Kano idealizou. O profissional deve planejar suas aulas culturais de quem o pratica, assim como aos objetivos pedagógicos da modalidade.

Seguindo esse preceito, o aluno tem entendimento de tudo o que é feito desde o início de uma aula de Judô até o final. Segundo o Mestre Mesquita:

[...] para que possamos através da prática da arte ter um bom entendimento metodológico a respeito das aulas de Judô, é preciso que se tenha claro as seguintes questões: Qual a concepção que o professor tem do Judô? Quais

as pretensões que o professor tem com os seus alunos nas aulas e nas competições? (MESQUITA, 1994).

Segundo Mesquita (1994), é preciso considerar que o responsável na mediação do conhecimento é o professor, instrutor e/ou técnico, esse deve ter claro o objetivo nas aulas de Judô.

Para isso, deve estar atento para que os encaminhamentos metodológicos, que compõem seu planejamento, onde, preconizará que a prática da modalidade Judô favoreça a compreensão do conhecimento cultural historicamente acumulado e que contribua para a humanização dos sujeitos.

Nesse sentido, é fundamental que o aluno tenha um bom entendimento dos princípios básicos do Judô. Deve ser ensinado a origem do Judô a partir do Jiu-Jitsu, ou seja, “arte suave” cujo objetivo é à busca do equilíbrio nas decisões e análise e não como algo que nasceu por criação espontânea do seu mentor, como também dos conceitos teóricos que dão sustentação para o enriquecimento do Judô em seus aspectos educacionais.

O profissional com domínio da técnica deve ser cuidadoso com os alunos no sentido de não esquecer que, o aluno é um aprendiz e deverá ser respeitado em sua periodização do desenvolvimento para alcançar o conhecimento necessário e superar as complexidades da modalidade. Para isso, cabe ao profissional que atua no Laboratório trabalhar com metodologias diferenciadas favorecendo ao aluno a apreensão dos conteúdos no processo ensino aprendizagem.

Assim, as aulas devem ser trabalhadas com seus conteúdos específicos os quais estão relacionados neste documento, o aluno precisa compreender a forma como acontecem as execuções dos movimentos por meio das técnicas e questões lúdicas dirigidas que preconizam esse aprendizado. Na medida que o aluno for apropriando os conhecimentos, a prática do Judô torna-se significativa e prazerosa.

É importante também, a utilização dos jogos com caráter educacional. Segundo Santin (1994, p. 52) “por atleta humano entende-se o praticante de esporte que desenvolve suas atividades dentro de seus próprios limites, estabelecidos pela dinâmica do viver”.

É nessa dinâmica do viver que o aspecto lúdico é fundamental no processo ensino-aprendizagem por propiciar o desenvolvimento do aluno de forma simples e agradável. Portanto, o jogo exige aplicação, conhecimentos, habilidade, coragem e força.

Assim, o Judô não perde a “magia” que o distingue de outras lutas. Os ensinamentos deixados por Jigoro Kano têm como um dos pontos de destaque o seu perfil educacional e filosófico, faz com que o Judô mantenha em sua prática um equilíbrio entre a

“tradição e a modernidade”, o “esporte e a cultura”, fazendo com que atue, no autocontrole e na determinação de vencer os próprios limites.

#### a) Formas de Cumprimento (rei-ho)

A prática do Judô é regida por cortesia, respeito e amabilidade. A saudação é o expoente máximo dessas virtudes sociais. Através dela se expressa um respeito profundo aos companheiros. Há duas formas de se expressar: tati-rei ou ritsu-rei, quando em pé e za-rei, quando de joelhos. Esta última é conhecida por saudação de cerimônia.

No Judô efetuam-se as seguintes saudações:

- **Tachi-rei ou Ritsu-rei:** ao entrar no dojô bem como ao sair; quando subir no tatami para cumprimentar o professor ou seu ajudante; ao iniciar um treino com um companheiro, assim como ao terminá-lo.
- **Za-rei:** ao iniciar, bem como ao terminar o treinamento; em casos especiais, por exemplo, antes e depois dos katas; ao iniciar um treino no solo com o companheiro, bem como ao terminá-lo.

Cada profissional pode elaborar seu planejamento de atividades, que podem ter as seguintes atividades:

- **Taisô:** aquecimento: visa aquecer e tornar o corpo mais flexível, desenvolvendo também a musculatura.
- **Ukemi-no-Waza:** amortecimento de queda (rolamentos).
- **Uchikomi ou Butsukari:** entrada de golpes.
- **Tando-Gueiko: Treinamento sombra:** também conhecido como uchi-komi "sombra". É o equivalente ao uchi-komi (entrada de golpes), porém sem parceiro.
- **Nague-Ai: Projeções alternadas - Treinamento em duplas:** alternadamente cada um projeta (derruba) o companheiro de treino.
- **Kakari-Gueiko: Treinamento defensivo:** nesse tipo de treinamento um dos componentes da dupla é designado a defender e o outro a atacar.
- **Yaku-Soku-Gueiko: Projeções livres com movimentação:** treinamento com muita movimentação e projeção sem defesa ou disputa de pegada.
- **Randori: Treino livre:** "simula" ou reproduz o "Shiai" (competição), pelo qual a aplicação das técnicas é praticada contra um parceiro, atacando e defendendo, a

diferença básica é que ocorre de forma mais "solta" mais "livre" que nas competições propriamente ditas.

- **Shiai: Competição:** exige muita habilidade técnica, tática, preparação física e mental. Atualmente as competições de alto nível envolvem a participação de diversos profissionais, não somente mais de um "Sensei", entre eles: preparador físico (geralmente especialista em fisiologia do exercício e/ou treinamento esportivo) nutricionista, fisioterapeutas, psicólogos, entre outros. As técnicas já dominadas no randori devem ser aplicadas sob um determinado conjunto de regras, sujeitas à pontuações.
- **Kata:** é um conjunto de técnicas fundamentais, um método de estudo especial, para transmitir a técnica, o espírito e a finalidade do Judô. O mestre Jigoro Kano dizia: "Os katas são a estética do Judô, sem o qual é impossível compreender o alcance". Kata oferece ao randori as razões fundamentais de cada técnica.

Existem no Judô os seguintes katas:

- **Nage-no-kata:** formas fundamentais de projeção;
- **Katame-no-kata:** formas fundamentais de domínio no solo;
- **Kime-no-kata:** formas fundamentais de combate real;
- **Ju-no-kata:** formas de agilidade aplicadas em ataque e defesa, utilizando a energia de forma mais eficiente;
- **Koshiki-no-kata:** formas antigas é o kata da antiga escola do Jiu-Jitsu. Executava-se antigamente com armadura de samurai;
- **Itsutsu-no-kata:** expressão teórica do Judô baseada na natureza;
- **Seiryoku-zenko-kokumin-taiiku-no-kata:** é uma forma de educação física, baseada sobre o princípio da máxima eficácia, visa o treino completo do corpo;
- **Kodokan Goshin-Jutsu:** técnicas de auto defesa;
- **Nage-no-kata:** é o primeiro kata do Judô; compõe-se de quinze projeções divididas em cinco grupos de técnicas:

'Te-Waza'	Uki-otoshi	Ippon-seoi-nage	Kata-guruma
'Koshi-waza'	Uki-goshi	Harai-goshi	Tsurikomi-goshi
'Ashi-waza'	Okuriashi-harai	Sasae-tsurikomi-ashi	Uchimata

'Ma-sutemi-waza'	Tomoe-nage	Ura-nage	Sumi-gaeshi
'Yoko-sutemi-waza'	Yoko-gake	Yoko-guruma	Uki-waza

## b) Técnicas do Judô

Na aplicação de waza (técnicas) tori é quem aplica a técnica e uke é aquele em que a técnica é aplicada. As técnicas do Judô classificam-se em:

- **Nage-Waza** (técnicas de arremesso)
- **Tachi-Waza** (técnicas em pé)
- **Te-Waza** (técnicas de braço)
- **Koshi-Waza** (técnicas de quadril)
- **Ashi-Waza** (técnicas de perna)
- **Sutemi-Waza** (técnicas de sacrifício)
- **Mae-sutemi-Waza** (técnicas de sacrifício para frente)
- **Yoko-sutemi-Waza** (técnicas de sacrifício para o lado)
- **Katame-Waza** (técnicas de domínio no solo)
- **Ossaekomi-Waza** ou **Ossae-Waza** (técnicas de imobilização)
- **Shime-Waza** (técnicas de estrangulamento)
- **Kansetsu-Waza** (técnicas de articulação)
- **Atemi-Waza** (técnicas de ataque-pancadas, cuteladas)
- **Shisei** (Postura) existem dois tipos de postura no Judô Shizentai, que é a postura natural do corpo e Jigotai, que é a postura defensiva.
- **Shintai** (Movimentação)
- **Aiomy-ashi**, andando normalmente. Suri-ashi, andando arrastando os pés. Tsugi-ashi (apenas em katas), que se anda colocando um pé à frente e arrastando o outro, sem ultrapassar o primeiro.
- **Tai-sabaki** (Giros do corpo) pode ser: Mae-sabaki (para frente), Ushiro-sabaki (para trás) ou Yoko-sabaki (para os lados) Kumi-Kata (Pegadas, formas de pegar). Existem inúmeros tipos de pegadas, sendo apenas proibida a pegada por dentro da manga e por dentro da barra da calça. A pegada pode ser feita no eri (gola), sode (manga) e até o ano passado (antes da reforma no Judô) no shitabaki (calça). Pode ser de direita (migui) ou de esquerda (hidari). Variando entre canhotos e destros, embora para algumas projeções se use a pegada do lado contrário ao qual se vai atacar.

- **Ukemi** (amortecimento de quedas): a utilização dos "rolamentos" é fundamental para a segurança do praticante. Encontra-se explicação para essas técnicas por meio da Física que "dissipa-se" a energia cinética, que, se fosse transferida na sua totalidade para os órgãos internos, poderia causar prejuízo à saúde.

## c) Fases da Projeção

O que é preciso para aplicar um golpe perfeito:

- 1º Kumikata (pegada, domínio do Judôgui do adversário);
- 2º Kuzushi (quebra, desequilíbrio);
- 3º Tsukuri (construção, preparação, encaixe);
- 4º Kake (colocação, execução);
- 5º Kime (finalização, definição).

## Conteúdos para o Laboratório de Artes Marciais Judô para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE JUDÔ</b>	
<b>E D U C A Ç Ã O I N F A N T I L</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções sobre a origem do Judô;</li> <li>• Noções sobre a filosofia da Arte Marcial – Judô;</li> <li>• Noções das normas e condutas do Judôca;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividade com brincadeiras que desenvolvam agilidade e percepção;</li> <li>• Cantigas de roda;</li> <li>• Jogos motores e imitativos que estimulem os sentidos;</li> <li>• Noções básicas sobre as técnicas;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, noções de pegadas (puxadas);</li> <li>• Lateralidade e lateralização.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE JUDÔ</b>	
<b>1º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções sobre a origem do Judô;</li> <li>• Noções sobre a filosofia da Arte Marcial – Judô;</li> <li>• Noções das normas e condutas do Judôca;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividade com brincadeiras que desenvolvam agilidade e percepção;</li> <li>• Cantigas de roda;</li> <li>• Jogos motores e imitativos que estimulem os sentidos;</li> <li>• Introdução às técnicas do Judô;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, noções de pegadas (puxadas);</li> <li>• Lateralidade e lateralização.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE JUDÔ</b>	
<b>2º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Judô;</li> <li>• A filosofia da Arte Marcial – Judô;</li> <li>• As normas e condutas do Judôca;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Movimentação espaço-temporal;</li> <li>• Atividade com brincadeiras que desenvolvam agilidade e percepção;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas do Judô;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, noções de pegadas (puxadas);</li> <li>• Corridas, saltos, quadrupedia, atividades com bastões, bolas e as faixas;</li> <li>• Lateralidade e lateralização.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE JUDÔ</b>	
<b>3º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Judô;</li> <li>• A filosofia da Arte Marcial – Judô;</li> <li>• As normas e condutas do Judôca;</li> <li>• Deslocamento e movimentação em diferentes sentidos;</li> <li>• Atividade com brincadeiras que desenvolvam agilidade e percepção;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• Movimentação espaço-temporal;</li> <li>• As técnicas do Judô;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, noções de pegadas (puxadas);</li> <li>• Corridas, saltos, quadrupedia, exercícios com bastões, bolas e as faixas;</li> <li>• Lateralidade e lateralização.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE JUDÔ</b>	
<b>4º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Judô;</li> <li>• A filosofia da Arte Marcial – Judô;</li> <li>• As normas e condutas do Judôca;</li> <li>• Deslocamento e movimentação em diferentes sentidos;</li> <li>• Movimentação espaço-temporal;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas do Judô;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, noções de pegadas (puxadas);</li> <li>• Corridas, saltos, quadrupedia, exercícios com bastões, bolas e as faixas;</li> <li>• Lateralidade e lateralização.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE JUDÔ</b>	
<b>5º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Judô;</li> <li>• A filosofia da Arte Marcial – Judô;</li> <li>• As normas e condutas do Judôca;</li> <li>• Deslocamentos em diferentes sentidos;</li> <li>• Movimentação espaço-temporal;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas do Judô - Introdução ao Kata;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, noções de pegadas (puxadas);</li> <li>• Corridas, saltos, quadrupedia, exercícios com bastões, bolas e as faixas;</li> <li>• Lateralidade e lateralização.</li> </ul>

## Avaliação de Artes Marciais na Modalidade Judô

A avaliação de Arte Marcial para a Modalidade Judô na escola deve ser marcada pela apropriação processual e gradativa dos conhecimentos dessa arte. Não se trata de uma avaliação padronizada, onde se espera o mesmo resultado para todos, mas uma avaliação que considere o processo ensino aprendizagem e que possibilite o redimensionamento das práticas pedagógicas qualitativamente.

Por ser uma ação educativa e com o uso de diferentes instrumentos avaliativos, a avaliação configura-se numa descrição diagnóstica que demonstra a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, para atender a especificidade da Modalidade, os alunos serão avaliados considerando os períodos de cada nível do domínio das técnicas e a apropriação dos saberes da cultura da Arte Marcial.

O profissional deverá registrar o acompanhamento pedagógico individual do alunado. Quando os alunos forem aprovados no domínio das técnicas, mediante exame, receberão as faixas de graduação com certificação, obedecendo as indicações das **Diretrizes para Educação em Tempo Integral na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel** e orientações da Confederação Brasileira de Judô conforme segue:

### a) Graduações

Os Judôcas são classificados em duas graduações: kyu e Dan. Dependendo das graduações, os Judôcas aprendem novos golpes.

Há 5 conjuntos de golpes básicos (Go Kyo): cada um desses grupos é chamado Kyo.

As promoções tanto para Dangai como para Yudan baseia-se em exames que incidem sobre requisitos tais como: duração de tempo de treino, idade, caráter, apropriação dos conteúdos específicos da modalidade, execução das técnicas especificadas nos regulamentos e comportamento em atividades diferenciadas. No caso de promoção de kyu (classificação), faixa branca a marrom é outorgada pela associação, no caso de promoção as graduações de Dan, até 5º Dan são realizadas pela banca examinadora da Liga ou Federação Estadual, as outras graduações superiores pela Confederação Nacional. O sucesso em torneios, campeonatos, por si só não constitui motivo de promoção, é preciso comprovar apreensão dos conhecimentos da modalidade Judô.

Os graus<sup>21</sup> no Judô dividem os alunos nos grupos: Dangai (da faixa branca à marrom) Yudan (do 1º ao 5º Dan) Kodanshas (faixa "coral" e faixa vermelha). O mais alto grau concedido é a extremamente rara faixa vermelha Judan (10º Dan) que até o ano de 2009 fora concedida apenas a 15 homens, sendo que até a referida data - dezembro de 2009, três estão vivos (Toshigo Daigo, Ishiro Abe, Yoshimi Osawa) os três promovidos dia 08/01/2006 pelo Kodokan.

O símbolo do Judô é o Yata no Kagami, composto por um círculo vermelho que representa o Sol, inscrito no centro de uma figura octagonal (oito lados). Trata-se de um "espelho mágico", com o poder de revelar o que há na "alma de que olha para ele". É uma das três relíquias passadas pelos deuses ao primeiro imperador japonês e significa sabedoria ou honestidade (a interpretação varia na literatura).

### b) Classificação da Cor da Faixa

Faixa Branca (mo kyu) iniciantes	Faixa Preta 2º grau (ni dan)
Faixa Cinza (nana kyu)	Faixa Preta 3º grau (san dan)
Faixa Azul (do kyu)	Faixa Preta 4º grau (yon dan)
Faixa Amarela (go kyu)	Faixa Preta 5º grau (go dan)
Faixa Laranja (yon kyu)	Faixa Vermelha e Branca 6º grau (roku dan)
Faixa Verde (san kyu)	Faixa Vermelha e Branca 7º grau (hiti dan)
Faixa Roxa (ni kyu)	Faixa Vermelha e Branca 8º grau (hati dan)
Faixa Marrom (iti kyu)	Faixa Vermelha 9º grau (kyu dan)
Faixa Preta 1º grau (sho dan)	Faixa Vermelha 10º grau (Ju dan)

### c) Pontuação

- Yuko - um terço de um ponto. Um Yuko se realiza quando o oponente cai de lado, ou quando é imobilizado por 15 a 19 segundos.
- Wazari - meio ponto, dois wazaris valem um ippon e termina o combate logo após o segundo wazari. Um wazari é um "Ippon" que não foi realizado com perfeição, também ganha wazari, se conseguir imobilizar o oponente por 20 à 24 segundos.

<sup>21</sup> Há quem diga que o Judô prevê ainda um décimo primeiro Dan (JuichiDan), que também usaria uma faixa vermelha, e ainda um décimo segundo Dan (JuniDan) que usaria uma raríssima faixa branca, duas vezes mais larga que a faixa comum, simbolizando o auge da pureza. A cor branca e a cor vermelha das faixas representam para uns as cores da bandeira japonesa e para outros o Yata-no-Kagami.

- Ippon - ponto completo, o nocaute do Judô, finaliza o combate no momento deste golpe. Um Ippon realiza-se quando o oponente cai com as costas no chão, ao término de um movimento perfeito, quando é finalizado por um estrangulamento, chave de articulação, ou quando é imobilizado por 25 segundos.

#### d) Penalizações

- **Shidô**

Quando o atleta recebe 4 shidôs, ele é desclassificado da luta. Essa penalização ocorre quando: o atleta usa objetos metálicos; arrisca sua integridade física ou a do adversário, aplica golpes não correspondentes ao Judô; entre outras. Segundo as novas regras de arbitragem da FIJ<sup>22</sup>, o primeiro shidô, não equivale à pontuação alguma, apenas para advertência, a partir da segunda pontuação, que vai equivaler ao yuko, o seguinte ao wazari e o último ao Ippon, então o shido se tornará um Hansoku - make.

- **Hansokomake:** desclassificação do atleta como penalização.

<sup>22</sup> Federação Internacional do Judô.

#### 6.2.3.5 Taekwondo

##### Concepção, Aspectos Históricos e Legais

A experiência dos antepassados para defender-se das feras, assim como imitar as posições de defesa e ataque assumidas pelos animais, pouco a pouco os levou a desenvolver habilidades mais eficazes no uso das mãos e dos pés, o que pode ser chamado de lutas (KIM, 1995). No Oriente estas lutas formavam o indivíduo como um todo, tanto físico como mentalmente, desenvolvendo uma filosofia de vida.

Alguns pesquisadores consideram que o Taekwondo<sup>23</sup> existe há mais de 1800 anos, sendo originário do aprimoramento de várias lutas antigas praticadas nos reinos coreanos, como o Soo Bak, So Ba Hee, Tae Kyon, e outras.

A Coréia nestes tempos era dividida em três reinos: o Koguryo, o Baek-Je e o Sila. Nas ruínas, provavelmente construídas no ano 207, durante a gestão do décimo rei San Sang, pertencentes à Dinastia Koguryo, denominada dos temidos para mortos, foram encontrados desenhos nos murais que registram cenas da prática do Soo Bak. O reino de Sila era o menor dos três reinos coreanos, sofria constantes invasões e saques dos seus vizinhos maiores Koguryo e Baek-Je. Então, um grupo de jovens aristocratas e militares reuniu-se e formaram uma tropa para defender-se dos invasores do reino, que foi chamada de Hwa-ang-do. Esse grupo era regido por um rigoroso código de honra constituído por cinco fundamentos: obediência ao rei, respeito aos pais, lealdade para com os amigos, nunca recuar ante o inimigo, somente matar quando não houver alternativa. A partir daí dedicaram-se ao uso do arco e flecha, da lança e da espada, acrescentando ainda o uso dos pés e das mãos como forma de lutar (Tae-Kyon), como também a disciplina mental. Assim, aprimoraram a força e a capacidade de cada lutador tornando-os quase invencíveis. Com a adoção da força física aliada à força mental, o reino de Sila conseguiu unificar os demais reinos, construindo desta união de terras o território da Coréia. De 1909 a 1945, a Coréia foi invadida e ocupada pelos japoneses.

Durante este período os invasores japoneses proibiram a prática de Tae-Kyon, enquanto o Karatê era difundido por toda a Coréia e pelo mundo inteiro, ganhando projeção e popularidade como Arte Marcial praticada nos países do Oriente. Somente depois da retirada dos japoneses em 1945, é que os coreanos voltaram a praticar a Arte Marcial da sua preferência, isto é, a luta que obedecia conjuntamente uma disciplina física aliada à mente, criada no reino de Sila como forma de defesa.

<sup>23</sup> TAE= pés KWON= mãos e DO= caminho mais suave, num sentido mais amplo, seria o caminho percorrido através dos pés, mãos e da mente.

Dez anos depois de terminada a guerra, em 1955, um grupo liderado pelo General Choi Hong Hee, conseguiu unificar os vários grupos existentes denominando-os Taekwondo como é hoje conhecido mundialmente, e oficializado pelo presidente da República da Coreia como esporte nacional em 1971. Logo depois, em 1972, foi construído o Quartel General do Taekwondo na Coreia, o Kuk-ki-Won.

Em 1973, foi fundada a World Taekwondo Federation - WTF, assumindo a presidência o Doutor Un Yong Kim, atual presidente do WTF e Vice-Presidente do Comitê Olímpico Internacional - COI.

No dia 04 de setembro de 1994, o Comitê Olímpico Internacional aprovou a admissão do Taekwondo como esporte de competição nas Olimpíadas. A estreia foi marcada para o ano 2000.

Na contemporaneidade são disputadas outras competições a nível mundial: Campeonato Mundial de Taekwondo, Copa do Mundo, *World Games* e jogos Pan-americanos.

Com o objetivo de divulgar em todo o mundo, o Taekwondo, foi adaptado para competições, sendo o primeiro Campeonato Internacional desse esporte realizado em 1964, na própria Coreia. Atualmente a maioria dos estilos, está criando competidores e não lutadores.

A partir de então, entidades mundiais e nacionais foram sendo criadas e, em 1973, o Taekwondo agregou-se oficialmente a Confederação Brasileira de Pugilismo, coincidindo com a fundação da WTF, entidade mundial do esporte coreano.

O Taekwondo, Arte Marcial originária da Coreia, passou por várias etapas evolutivas, desde rito religioso, defesa pessoal, condicionamento físico, treinamento do exército, a esporte. Esta evolução fez com que fosse se expandindo por todo o mundo, e conquistando adeptos de todas as idades.

Desde a introdução do Taekwondo nos Jogos Olímpicos de Seul-1988 e Barcelona-1996 como esporte demonstração, iniciou-se uma fase de reorganização e estruturação no âmbito competitivo, pois os coreanos queriam mostrar ao mundo esta bela e dinâmica luta, conseguindo alcançar seu objetivo nas Olimpíadas de Sidney-2000, sendo reconhecida como esporte oficial dos jogos.

### Filosofia do Taekwondo

O Taekwondo na sociedade moderna é ensinado como uma Arte Marcial defensiva, a qual desenvolve habilidades para a autoproteção, agilidade física e mental.

Por ser uma Arte Marcial de origem militar o praticante se submete a um verdadeiro ritual disciplinar, guiados pela cortesia, integridade e perseverança.

Com o Taekwondo o indivíduo aprende a se conhecer e assim ter autocontrole sobre seus atos, aprendendo a respeitar o próximo.

O Taekwondo, a *priori*, pode parecer somente uma luta, mas é um importante instrumento formativo. Através dos treinos o praticante aprende a agir com sinceridade, ser cortez, humilde, corajoso, paciente e ter responsabilidade em qualquer ato que praticar.

### Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório da Modalidade de Artes Marciais Taekwondo

O Trabalho pedagógico para o Laboratório de Artes Marciais modalidade de Taekwondo deverá ser planejado com diversificação de atividades.

Nesse sentido busca-se a qualidade no processo ensino-aprendizagem por meio de um sistema unificado que permita maior segurança na execução de movimentos que exijam complexidade de técnica.

Na modalidade de Taekwondo as aulas serão divididas em quatro momentos:

No **primeiro** momento a modalidade exige o aquecimento articular com alongamentos e exercícios de aquecimento muscular.

No **segundo** momento as atividades realizadas no Taekwondo serão com aplicações de técnicas de chutes em raquetes com práticas pedagógicas frente a um oponente sem agredi-lo, desenvolvendo passo a passo às técnicas de chutes.

Para o **terceiro** momento serão trabalhadas técnicas específicas do Currículo<sup>24</sup> do Taekwondo: poomsae, son ki sul, bal ki sul, kiorugui, sebens.

No **quarto** momento as atividades do dia, os encaminhamentos metodológicos estarão voltados à aplicação de movimentos e atividades localizadas e de relaxamento.

#### a) Objetivos

- Fazer com que o aluno pratique e adquira o gosto pelo esporte, o qual tem como filosofia a disciplina, a educação física e mental;
- Proporcionar o autoconhecimento e autocontrole que levará a autoconfiança;
- Despertar sentimentos de companheirismo, amizade e respeito, ressaltando que o inimigo a ser vencido não é o companheiro, mas a si mesmo;

<sup>24</sup> Documento oficial da Federação Paranaense de Taekwondo. Preconiza critérios sobre o domínio das técnicas dos movimentos Poomsae.

- Proporcionar atividades físicas que levem os alunos a conhecerem os limites do próprio corpo;
- Possibilitar maior socialização dos sujeitos com o meio esportivo;
- Favorecer que o aluno desenvolva a autonomia nas decisões;
- Desenvolver as habilidades motoras e cognitivas.

#### b) Fundamentos do Taekwondo

- **Son ki sul:** é o estudo dos movimentos básicos com os braços.
- **Bal ki sul:** é o estudo dos movimentos das pernas ou chutes.
- **Poomsae:** ("forma", "padrão") é uma espécie de luta contra um inimigo imaginário expressa em sequências fixas de movimentos.
- **Kiorugui:** é a luta propriamente dita, que é dividida em duas vertentes: a luta competitiva, na qual há contato físico e o objetivo é demonstrar a eficiência do golpe, e a luta sombra, na qual não há contato físico e o objetivo é demonstrar a técnica.
- **Sebans:** movimentos de ataque e defesa contra um oponente.
- **Kiopaks:** quebramentos de tabuas, na qual o indivíduo demonstra precisão, força e concentração.

#### Conteúdos para o Laboratório de Artes Marciais Taekwondo para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE TAEKWONDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções sobre a origem do Taekwondo;</li> <li>• Noções sobre a filosofia da Arte Marcial – Taekwondo;</li> <li>• Noções das normas e condutas do Taekwondistas;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividade com brincadeiras que desenvolvam agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• Noções básicas sobre as técnicas – formas;</li> <li>• Equilíbrios, noções de chutes e golpes.</li> </ul>
	<b>E D U C A Ç Ã O I N F A N T I L</b>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE TAEKWONDO</b>	
<b>1º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções sobre a origem do Taekwondo;</li> <li>• Noções sobre a filosofia da Arte Marcial – Taekwondo;</li> <li>• Noções das normas e condutas do Taekwondista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividade com brincadeiras que desenvolvam agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• Noções básicas sobre as técnicas – formas;</li> <li>• Equilíbrios, noções de chutes e golpes.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE TAEKWONDO</b>	
<b>2º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções sobre a origem do Taekwondo;</li> <li>• Filosofia da Arte Marcial – Taekwondo;</li> <li>• As normas e condutas do Taekwondista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividade com brincadeiras que desenvolvam agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas – Formas;</li> <li>• Equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>• Combinação de técnicas de lutas contra o oponente, sem contato.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE TAEKWONDO</b>	
<b>3º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Taekwondo;</li> <li>• Filosofia da Arte Marcial – Taekwondo;</li> <li>• As normas e condutas do Taekwondista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividade com brincadeiras que desenvolvam agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• Exercícios calistênicos (movimentos repetitivos e pré-determinados);</li> <li>• As técnicas – Poomsae;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>• Combinação de técnicas de lutas contra o oponente, sem contato;</li> <li>• Defesas pessoais e aplicações.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE TAEKWONDO</b>	
<b>4º A N O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Taekwondo;</li> <li>• Filosofia da Arte Marcial – Taekwondo;</li> <li>• As normas e condutas do Taekwondista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividade com brincadeiras que desenvolvam agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas – Poomsae;</li> <li>• Amortecimentos de quedas, equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>• Lutas de semicontato;</li> <li>• Defesas pessoais e aplicações;</li> <li>• Noções de projeções e quedas sobre o oponente.</li> </ul>

<b>5º ANO</b>	<p><b>CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE ARTES MARCIAIS MODALIDADE TAEKWONDO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem do Taekwondo;</li> <li>• Filosofia da Arte Marcial – Taekwondo;</li> <li>• As normas e condutas do Taekwondista;</li> <li>• Deslocamento e movimentação;</li> <li>• Atividade com brincadeiras que desenvolvam agilidade e percepção;</li> <li>• Lateralidade e lateralização;</li> <li>• Jogos motores que estimulem os sentidos;</li> <li>• As técnicas – Poomsae;</li> <li>• Rolamentos, amortecimentos de quedas, equilíbrios, chutes e golpes;</li> <li>• Lutas de semicontato e contato;</li> <li>• Defesas pessoais e aplicações;</li> <li>• Projeções e quedas sobre o oponente.</li> </ul>
---------------	---

### **Avaliação de Artes Marciais na Modalidade Taekwondo**

O processo de avaliação para o Taekwondo é processual e gradativo. Faz-se necessário o acompanhamento diário a fim de diagnosticar o processo ensino-aprendizagem.

Decorrentes das aplicações das técnicas bem como dos objetivos já estabelecidos nessa Diretriz, o profissional emitirá parecer de modo que favoreça o desenvolvimento processual dos conteúdos, tomadas de decisões e replanejamento das aulas.

Na avaliação técnica (troca de faixa): os alunos são avaliados periodicamente de três em três meses, na qual, estes demonstrarão as técnicas do Currículo do Taekwondo. O profissional avalia o desempenho geral do aluno, durante as aulas, visando a troca de faixa, se o aluno não tiver compreensão bem como o domínio da técnica deverá permanecer na mesma faixa retomando com o professor novos encaminhamentos para superação de seus limites, a fim de fazer a próxima troca de faixa.

### **Graduação**

Enquanto o aluno frequenta as aulas, regularmente, ele prepara-se para os exames periódicos, para alcançar, progressivamente, as graduações superiores, diferenciadas pelas cores das faixas usadas com o uniforme.

No sistema de graduação as mudanças de faixa requerem um tempo hábil no qual o aluno irá se aperfeiçoar em suas técnicas:

- Faixa branca – 3 meses
- Faixa ponta amarela – 3 meses
- Faixa amarela – 3 meses
- Faixa ponta verde – 3 meses
- Faixa verde – 4 meses
- Faixa ponta Azul – 4 meses
- Faixa azul – 6 meses
- Faixa ponta vermelha – 6 meses
- Faixa vermelha – 8 meses
- Ponta preta – 1 ano

- Preta – o tempo é conforme o seu nível de Dan (graduação de faixa preta) que vai do 1º ao 9º. Exemplo: se o aluno é do 2º Dan seu tempo de mudança para o próximo Dan será de 2 anos.

## REFERÊNCIAS

- <http://www.equileruffoni.com.br/artigos/A050427p3.pdf>, acesso em: 01 /12/2009.
- [www.truenet.com.br/neto/historia.htm](http://www.truenet.com.br/neto/historia.htm), acesso em: 01 /12/2009.
- [www.abrasoffa.org.br/folclore/.../Capoeira.htm](http://www.abrasoffa.org.br/folclore/.../Capoeira.htm), acesso em: 03/12/2009.
- [pt.wikipedia.org/wiki/Capoeira](http://pt.wikipedia.org/wiki/Capoeira), acesso em: 03/12/2009.
- [pt.wikipedia.org/wiki/Artesmarciais](http://pt.wikipedia.org/wiki/Artesmarciais), acesso em 04/02/2010.
- [www.oficinadomovimento.com/.../historia-da-Capoeira.html](http://www.oficinadomovimento.com/.../historia-da-Capoeira.html), acesso em: 04/12/2009.
- [www4.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/.../art9\\_edfis4n4.pdf](http://www4.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/.../art9_edfis4n4.pdf) - Similares de LS Lório - 2009 - Citado por 1 - Artigos relacionados, acesso em: 06/12/2009.
- [br.monografias.com/.../Capoeira.../Capoeira-na-escola.shtml](http://br.monografias.com/.../Capoeira.../Capoeira-na-escola.shtml), acesso em: 06/12/2009.
- BORGES, Eduardo. **O Judô e Suas Simbologias Ocidentais**. São Luis, 2005. Disponível em: <http://www.ligadeJudô.com.br/pordentro4.htm>, acesso em: 12/12/2009.
- CARVALHO, Mauri de. **Competição ou cooperação**. Santa Tereza, 2003. Disponível em: <[http:// www.Judôbrasil.com.br](http://www.Judôbrasil.com.br)>, acesso em: 01 ago. 2005.
- Competições Pedagógicas e Festivais Esportivos: Questões Pertinentes Ao Treinamento Esportivo**. Seminário Nacional Esporte Escolar e Inclusão Social. Brasília: Ministério do Esporte, 2003.
- CORDEIRO JUNIOR, Orosimbo. **Proposta teórico-metodológica do ensino do Judô a partir dos princípios da pedagogia crítico-superadora: uma construção possível**. Goiânia, 1999. Monografia de Graduação – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. **A Produção de Conhecimento em Educação Física e o Materialismo Histórico-dialético como Método**. Salvador, 2002. Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/destaques/micheli\\_ortega.htm](http://www.faced.ufba.br/destaques/micheli_ortega.htm), acesso em: 10/12/2009.
- FREIRE, João Batista Freire. **O Jogo: entre o riso e o choro**. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GROSSO, Francisco. **A ludicidade como estratégia motivacional da aprendizagem de Judô para crianças na faixa etária de quatro a doze anos**. 2003. Disponível em: [fgrosso@openlink.com.br](mailto:fgrosso@openlink.com.br), acesso em: 20 11/2009.
- HIRATA, Luiz Carlos Guenzo. **Filosofia do Judô**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.ligadeJudô.com.br>, acesso em: 04/12/2009.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva S. A, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

K' UNG, Ch'iu. **Aforismos de Confúcio**. Tradução de Martha Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2003.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LASSERRE, Robert. **Judô – Manual Prático**. São Paulo: Mestre Jou, 1951.

LAVAND, L.Jean. **Deus ludens: o lúdico no pensamento de Tomás de Aquino e na pedagogia medieval**. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottoppos.com/vidео>, acesso em: 06/12/2009.

MESQUITA, Chuno Wanderley. **Identificação de incidência autoritárias existentes na prática de Judô e utilizados pelo professor**. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 1994.

MORANDINI NETO, Adolfo. **Apostila de Graduação**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.ligadeJudô.com.br/graduacaoAPOSTILA.html>, acesso em: 09/12/2009.

MUBARAC, Uaidi; TAMBUCCI, Luis. **Reflexões sobre a história do Judô no Brasil**. Tóquio, 1955. Disponível em: <http://Judôbrasil.com.br/histnet.htm>, acesso em: 4 jul 2005.

ROBERT, Luís. **O Judô**. Bélgica: Editorial Noticia, 1976.

RUFFONI, Ricardo. **Análise Metodológica na Prática do Judô**. Disponível em: <<http://www.equiperuffoni.com.br/artigos/A050215.Doc>>, acesso em: 07/12/2009.

SADI, Renato Sadi et al. **Pedagogia do Esporte: esporte escolar-curso de extensão**. Brasília, CEAD, 2004.

SADI, Renato Sampaio. **Pedagogia do Esporte: descobrindo novos caminhos**. Goiânia: Faculdade de Educação Física - UFG, 2005. 40 p. Projeto de Pesquisa.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 1994.

SILVA, Sérgio Hassi Antunes da. **O Judô como forma de educação**. São Paulo: Academia Budôkan, 2003.

SONOO, Rosa T. **Judô curiosidades**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.sonoo.com.br>>, acesso em: 12 /12/2009.

SUGAI, Vera Lucia. **O Caminho do Guerreiro: a contribuição das Artes Marciais para o equilíbrio físico e espiritual**. São Paulo: Gente, 2000. Vol.I.

\_\_\_\_\_. **O Caminho do Guerreiro: integrando educação, autoconhecimento e autodomínio pelas Artes Marciais**. São Paulo: Gente, 2000. Vol.II.

\_\_\_\_\_. **Qualidade de vida na Web-Veja Estelar**. Disponível em: <http://www.uol.com.br/vyaestelar/samurai.htm>, acesso em: 17 /12/2009.

VELTE, Herbert. **Dicionários de Termos Técnicos de Judô**. Brasil, Tecnoprint S. A. 1989.

Internet sobre **a história do Estilo Choy Lay Fut** [http://pt.wikipedia.org/wiki/Choy\\_lay\\_fut](http://pt.wikipedia.org/wiki/Choy_lay_fut)  
Acesso em 07/07/210 as 22:45 hs

#### **Entrevistas:**

DONOMAI, Toshihiro Washington. (Judô) **Entrevista cedida a Rozangela Maria Casagrande**, Secretaria de Educação Cascavel, PR, 2010.

GOLFETTO, Pâmela Tábita. (Kung-Fu) **Entrevista cedida a Rozangela Maria Casagrande**, Secretaria de Educação Cascavel, PR, 2010.

PENTEADO, Valmir de Souza. (Karatê) **Entrevista cedida a Rozangela Maria Casagrande**, Secretaria de Educação Cascavel, PR, 2010.

SANTOS, Aristeu Oliveira dos. **Entrevista cedida a Rozangela Maria Casagrande**, Secretaria de Educação Cascavel, PR, 2010.

ZIMMER, Professor Ricardo Luis. (Taekwondo) **Entrevista cedida a Rozangela Maria Casagrande**, Secretaria de Educação Cascavel, PR, 2010.

## 6.3 CIÊNCIAS

### 6.3.1 Concepção da Disciplina

A disciplina de Ciências parte do pressuposto de que a natureza é transformada pela ação dos seres humanos e nesse processo histórico ocorre a produção do conhecimento. Assim, salienta-se que o ensino de Ciências tem por objetivo a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado pelos homens. Por conseguinte, explicitam-se as necessidades dos homens em compreenderem-se e apropriarem-se das leis que movimentam, produzem e regem os fenômenos naturais e justificar os motivos que impulsionaram os homens a apropriarem-se desses conhecimentos.

Diante desses pressupostos, faz-se necessário comparar a relação dos animais e do homem com a natureza, no sentido de destacar a forma de atuação diferenciada dos animais e dos seres humanos sobre a mesma. As atividades dos animais são biologicamente determinadas, definidas por processos instintivos, não planejadas, subordinados às leis da natureza. Salienta-se que as modificações provocadas são lentas e pequenas. Em contrapartida, as ações humanas não são somente determinadas biologicamente, mas há um processo intencional e planejado de permanentes e recíprocas transformações, submetendo ao seu domínio as forças da natureza.

Segundo Saviani (1992), o que diferencia os homens dos demais animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, por isso, uma ação intencional.

Desta forma, o trabalho permite a produção da existência humana consciente – pensamento-linguagem e ação – emancipando-a em grande parte das leis da natureza ou de suas regularidades, ganhando nessa relação, significativa autonomia, a começar pela maior destreza das mãos, dos sentidos como órgãos naturais de trabalho e na extensão destes com a criação de instrumentos e ferramentas. Nessa perspectiva, Engels ressalta que:

[...] graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez mais a novas atividades. À caça e a pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fiiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a

navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências [...] (ENGELS, in MARX & ENGELS, s/d, p. 268/281).

Nesse contexto, reafirma-se que o processo de apropriação se efetiva pela interação do homem com a natureza, incorporando esse conhecimento à prática social. É evidente a relação entre as Leis da Natureza e as necessidades dos homens. Essa apropriação ocorre em função da qualificação dos instrumentos. Nessa perspectiva, Duarte (2000), acentua que um instrumento não é apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, ou seja, o instrumento assume uma função atribuída pela atividade social. Nesse sentido, destaca-se às palavras de Duarte:

Para poder transformar um objeto natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, conhecer as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. Não importa aqui que tipo de conhecimento seja esse, podendo ser tanto um conhecimento científico das propriedades naturais do objeto, como um conhecimento meramente empírico, resultante de generalizações a partir da prática. De qualquer forma é indispensável um certo nível de conhecimento do objeto em si mesmo, isto é, do que o objeto é independente de sua inserção na atividade humana. É claro que *tal afirmação só pode ser aceita como um processo histórico*, ou seja, como um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si mesmo está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para o homem (DUARTE, 2000, p. 119) (grifos nossos).

Mais uma vez, se faz necessário reafirmar que a construção do conhecimento científico ocorre no processo histórico, na medida em que se materializam as necessidades humanas relacionadas ao desenvolvimento dos instrumentos. Nessa concepção, reitera-se que o ensino de Ciências tem por intenção possibilitar o entendimento crítico da realidade.

O objeto de estudo do ensino de Ciências aqui apresentado - *Ecosistema/Biosfera: relações de interdependência entre os fatores abióticos e bióticos* têm sua explicitação na necessidade de se repensar à apropriação do conhecimento científico a partir de sua historicidade. Sendo este o objeto de estudo, definiu-se ecossistema como um conjunto formado pelos sistemas abióticos e bióticos, que num determinado meio, acarretam transformações da matéria e da energia na biosfera. Porém, não faz sentido uma análise dos elementos naturais dos ecossistemas de forma isolada, sem que se estabeleça uma relação entre o meio natural e as reais condições da existência humana.

Assim, os conteúdos das ciências naturais fundamentam-se na totalidade das múltiplas relações de interdependência dos fatores abióticos e bióticos que constituem o ecossistema e nas interações entre eles, deve-se, nesse movimento, oportunizar aos alunos

uma leitura mais clara do dinamismo dos vários elementos que constituem os sistemas: físicos, químicos e biológicos, tendo como pólo essencial e orientador a ação transformadora do ser humano que interfere na natureza, humanizando-a e humanizando-se, isto é, dois amplos processos que necessitam incorporar as leis da natureza acerca das interações e transformações da matéria e energia para transformarem-se objetivamente pela mediação do trabalho, em técnica e tecnologia.

Desta forma, um ecossistema é definido pelas inter-relações exercidas entre os fatores abióticos: físicos (luminosidade, temperatura, ventos, umidade etc.), químicos (substâncias químicas presentes na água, no solo, no ar) e fatores bióticos (seres vivos, destacando o ser humano – sua significativa e diferenciada ação transformadora).

O entendimento do desenvolvimento da vida no planeta Terra, como em qualquer micro-região que se analise, implica o conhecimento das relações que integram dinamicamente os fatores abióticos e bióticos. Por exemplo, um lago é um ecossistema quando considerado em sua totalidade, ou seja, um sistema (todo) formado pela água, nutrientes, pressão, vento, luz, calor e todos os seres vivos nele contidos ou que nele interferem. Não existe limite de tamanho para um ecossistema. Pode-se, representá-lo por um lago, uma floresta, um terreno baldio, um jardim, uma cidade, um aquário auto-suficiente ou mesmo um terrário. Mas considere-se o maior ecossistema, a Biosfera, proporcionalmente uma fina camada do planeta Terra onde há possibilidade e condições para a manutenção e reprodução de seres vivos. Destaca-se que a forma como o ser humano interfere nos ecossistemas, como por exemplo, a monocultura, a crescente urbanização sem controle, desmatamentos, dentre outros fatores, faz com que determinadas espécies se reproduzam desordenadamente, provocando desequilíbrios na teia alimentar.

Tendo em vista esta análise, retoma-se a importância da compreensão das inter-relações existentes entre os elementos que constituem o planeta Terra e as influências externas recebidas do Universo (Sol, sistema biótico, abiótico e os demais elementos), levando em consideração a ação transformadora do homem.

Pela análise dessas inter-relações é que se possibilita a compreensão dos ecossistemas em sua totalidade.

### **6.3.2 Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório de Ciências**

Os conteúdos elencados para a disciplina de Ciências (Astronomia, Geologia, Química, Física e Biologia) são resultados da produção humana historicamente acumulada e

deve ser compreendido no contexto das relações sociais. A ação pedagógica tem como objetivo principal a apropriação dos conceitos científicos de forma elaborada, superando os conceitos espontâneos. Esses se formam no curso da atividade prática da criança e de sua comunicação direta com os que a rodeiam. Constituem a base para a formação dos conceitos científicos que por meio do ensino, são mediatizados pela atuação do professor e da escola, a qual assume um papel fundamental ao oportunizar a apropriação dos conceitos científicos.

A prática pedagógica não se limita a atividades de identificação, observação, constatação, descrição, comparação em si mesmas. O conteúdo deve ser trabalhado partindo do todo para as partes e das partes para o todo, estabelecendo relações e inter-relações entre os eixos e entre os conteúdos do próprio eixo. Entende-se como relação e inter-relação dos conteúdos o fato destes serem interpretados na tabela, considerando-se a horizontalidade e a verticalidade dos eixos.

Na apropriação dos conceitos científicos, a linguagem não só liberta o ser humano de sua consciência imediata do concreto sensível, como também o desobriga das operações com coisas, objetos concretos para possibilitar operar com eles na sua ausência. Concorda-se com Duarte ao enfatizar que:

Os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança por meio da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes (DUARTE, 2003, p. 48).

Portanto, objetiva-se, com o ensino de Ciências, nos Laboratórios, propor ao aluno a compreensão dos fenômenos e da relação do homem com a natureza em virtude da relação do homem com o homem no âmbito da sociedade.

Os conteúdos elencados nesse documento estão organizados de forma a contemplar a relação pertinente entre a ação do homem na natureza, as transformações, suas causas e consequências. Esses, quando trabalhados no processo ensino-aprendizagem devem ser explicitados e compreendidos no contexto das relações sociais de produção que objetivaram a sua existência.

Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de se analisar os princípios prático-metodológicos que fundamentam a ciência moderna de base experimental. Em face às novas necessidades, concorda-se com as idéias de Bacon (1973), ao afirmar ter a ciência uma função prática para a vida dos homens. De fato, esta função prática corresponde ao poder de transformar a natureza e colocá-la a serviço de todos.

Portanto, o conhecimento científico deve ser trabalhado no sentido da apropriação dos conceitos básicos e seus desdobramentos, de forma gradativa, propiciando o

entendimento das leis que regem o movimento das interações e transformações da matéria e energia no processo de produção histórica da existência.

Partindo desses pressupostos, elenca-se três eixos orientadores:

**1-Noções sobre o Universo;**

**2-Matéria e Energia - Interação e Transformação (relações de interdependência);**

**3-Meio Ambiente - Corpo e Saúde (Educação Infantil) e Meio Ambiente - Saúde e trabalho (Ensino Fundamental).**

Esses eixos abordam conteúdos que devem ser trabalhados nos Laboratórios de Ciências, na Educação Infantil e do Ensino Fundamental - anos iniciais.

Os encaminhamentos metodológicos no Laboratório de Ciências devem centrar-se em atividades experimentais e devem possibilitar ao aluno apropriar-se de noções que lhe servirão de base para o trabalho com conceitos no Ensino Regular.

Considera-se que há outras metodologias que podem e devem ser efetivadas pelo professor, como por exemplo: jogos, construção de maquetes ou instrumentos, montagem de painéis e exposições, debates, observações, coleta de dados entre outros. No entanto, há de se observar que o trabalho nos Laboratórios deve partir de metodologias diferentes das utilizadas em sala de aula, tendo em vista a formação integral dos sujeitos, assim como devem garantir a apropriação dos conteúdos por meio de atividades que exijam do aluno maior aprofundamento dos conceitos, uma vez que na tabela de conteúdos da Educação em Tempo Integral o elenco de conteúdos é menor que do Ensino Regular.

A atividade experimental possibilita a apropriação de noções científicas partindo do concreto sensível para as abstrações primárias, assim orienta-se que haja para cada conteúdo, no mínimo, uma atividade.

Uma vez trabalhado com todos os conteúdos previstos na tabela, deve-se retomar aos primeiros, com aplicação de experimentos diferentes.

Na Educação em Tempo Integral é necessário trabalhar com metodologias como a da experimentação para desenvolver no aluno a abstração, aos poucos libertá-lo do concreto sensível e passar ao processo de utilização de conceitos. Ou seja, o aluno estará incorporando tudo que lhe for ensinado de forma empírica para, gradativamente, pensar de forma abstrata partindo do que já foi apropriado, tornar-se concreto pensado (SAVIANI, 1987).

As atividades experimentais devem ser testadas antes de serem realizadas com os alunos e só trabalhar com os experimentos que dão certo, são viáveis e possibilitam interpretações científicas válidas.

O profissional que atua no Laboratório deve estar atento aos experimentos que oferecem riscos aos alunos e na medida do possível desenvolver esses apenas como

demonstração pelo próprio professor, quando não for possível, orientar previamente os alunos e trabalhar somente com experimentos de riscos aceitáveis. Os objetivos da experiência devem ser esclarecidos aos alunos, onde a explicação tanto do desenvolvimento da experiência, como dos conceitos trabalhados devem ser adequados à compreensão dos mesmos.

A Pedagogia Histórico-Crítica contempla o trabalho com metodologias variadas e estas fazem parte de um campo muito vasto na disciplina de Ciências. A metodologia da experimentação está, em geral, associada a diferentes enfoques e tendências que atualmente influenciam a educação formal. Deve-se realizar o experimento com aprofundamento teórico. Evitar atribuir ao aluno a tarefa de simples manipulação dos materiais sem a mediação do professor.

Ao planejar o trabalho com atividades experimentais é imprescindível que se tenha claro qual conteúdo será trabalhado, qual objetivo se pretende alcançar e quais os recursos técnicos (materiais) serão utilizados.

Pode ser propiciado ao aluno um tempo para formulação de hipóteses, sendo estas problematizadas e direcionadas para o objetivo almejado. É importante ter clareza de como será o desenvolvimento do experimento, o aprofundamento teórico, bem como a avaliação.

Em síntese, devem ser observados os seguintes tópicos: conteúdos, objetivos, nome do experimento, material a ser utilizado, desenvolvimento, problematização, aprofundamento e avaliação.

Para o desenvolvimento dos experimentos os passos metodológicos a serem utilizados devem proporcionar a compreensão de conceitos pelo aluno a partir da apresentação de um problema a ser resolvido por meio de uma atividade experimental vivenciada, estimulando o levantamento de hipóteses válidas para a solução da problematização formulada pelo professor.

A formulação do problema deve se pautar no objetivo a ser alcançado com o experimento planejado. A realização da atividade pode ser feita pelo professor e observada pelos alunos; pode ser feita em grupos ou individual. Deve ser proposto pelo professor o debate e a expressão individual dos conceitos apreendidos pelos alunos no decorrer da atividade experimental, concluindo com o registro através de escrita ou desenho da atividade realizada.

Desta forma, se a atividade for em grupo, a sequência sugerida para esse trabalho é:

- Apresentar o problema;
- Distribuir o material;
- Proporcionar tempo para a manipulação e para a elaboração de hipóteses coletivas visando à solução do problema;

- Realizar o experimento passo a passo. Fazer a mediação necessária, a qual deve partir das hipóteses levantadas, relacionando essas com os conteúdos objetivados neste experimento;
- Explorar e aprofundar os conteúdos. Relacionar com outros conceitos já trabalhados ou a serem trabalhados;
- Recolher o material;
- Concluir o experimento, na oralidade, com a participação dos alunos;
- Realizar o registro através de desenho e/ou texto, pode-se utilizar dobraduras, colagens, painéis, etc. O aluno irá discorrer o que aprendeu, como e por quê. Procurar discutir com os alunos situações do cotidiano explicadas cientificamente de forma semelhante à vivenciada na atividade prática.

O professor desempenha papel de grande importância no processo de mediação entre as hipóteses do aluno e o conhecimento científico objetivado com este trabalho. No entanto, é importante ressaltar que o professor deve possibilitar aos alunos tempo para pensarem coletivamente na solução do problema para inserir, por meio de conversação, a conclusão e aprofundar nos conhecimentos abordados.

O eixo **Noções sobre o Universo** tem a intenção de assegurar a compreensão do processo de utilização humana, ao longo dos tempos, dos conhecimentos sobre o Universo, através de observações do espaço celeste, antes de forma primitiva e agora com modernos instrumentos, para satisfazer suas necessidades.

As observações do espaço celeste, o estudo do Universo, as experimentações, as comparações destes conhecimentos contribuíram para a melhoria de suas práticas de sobrevivência, levando os homens a desenvolverem estratégias diferentes que se adaptassem às suas condições materiais concretas em cada momento histórico. Assim, devido à atividade de caça, pesca e agricultura o homem desenvolveu instrumentos, formas de medir o tempo e a distância, pois começou a perceber que os dias se repetiam e se alternavam com as noites e que determinadas épocas apresentavam, após um tempo, as mesmas características. Desta forma, o homem deu um passo decisivo frente à natureza, reconhecendo a passagem do tempo através da observação dos ciclos. Para que se efetivasse o registro dos ciclos da natureza, fez-se uso de informações adquiridas ao longo do tempo por meio das observações do Universo criando, por exemplo, o calendário, o relógio, etc.

É importante destacar que nesse eixo as atividades experimentais podem variar com relação aos passos acima sugeridos. O professor poderá propor, por exemplo, a construção de instrumentos, montar uma oficina de astronomia, elaborar engenhocas; construir

moldados ou representações usando materiais diversos como massa de modelar, isopor, madeira, argila, entre outros.

O trabalho com o eixo **Matéria e Energia - Interação e Transformação (relações de interdependência)** requer compreender a necessidade do estabelecimento de relações entre os conteúdos, como, por exemplo, aprender como o solo se forma e relacionar com os elementos para se ter um solo fértil, as conseqüências das queimadas e das erosões que acarretam o empobrecimento do solo, o que dificulta a produção de alimentos, entre outros.

Assim, os dois primeiros conceitos científicos a serem compreendidos neste eixo são os de Matéria e Energia, entendendo por matéria os materiais que formam o Universo, tais como: rochas, água, ar e a multiplicidade de coisas vivas, ou seja, tudo o que é sólido, líquido ou gasoso, ou em estado de plasma se constitui em matéria. E todas essas formas de matéria, através de um processo de transformação, produzem e/ou transferem energia num constante movimento cíclico.

O estudo da interação e da transformação da matéria e da energia fundamenta-se no dinamismo da existência desses objetos no universo e na ação transformadora humana sobre eles. Isso possibilita a construção de conceitos científicos do conteúdo numa visão de totalidade. Por exemplo, procurando explorar e relacionar a importância da fotossíntese para todos os seres vivos: quando os animais se alimentam estão se abastecendo de energia que está armazenada nos alimentos e que será transformada dentro do corpo. As plantas (autótrofos) também precisam da energia do Sol para produzir seu próprio alimento.

Assim, as atividades experimentais nesse eixo, podem ser desenvolvidas em consonância com os passos sugeridos nesse documento, no entanto, pode ser feita atividade de observação, coleta de dados, entre outras. Para isso deve-se disponibilizar tempo maior de constatação.

Ao se trabalhar com os eixos: **Meio Ambiente - Corpo e Saúde** para a Educação Infantil e **Meio Ambiente - Saúde e Trabalho** para o Ensino Fundamental - anos iniciais, deve-se compreender a *priori* como eles se conceituam e como esses conceitos se relacionam.

O meio ambiente é o espaço utilizado pelo homem nas suas relações sociais. Porém, diferentemente dos outros animais, o homem adapta esse ambiente a si mesmo. Tendo em vista suas necessidades, explora o meio em que vive, modificando-o por meio do trabalho. Segundo Saviani:

À medida que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir a sua própria vida, é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isso podemos

dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isso faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 1994 p. 152).

Desde as primeiras modificações feitas até as atuais, pode-se considerar que não há ambiente no planeta que não tenha sofrido alterações devido à ação humana. Portanto, os ambientes agora antrópicos já foram antes considerados ambientes naturais.

Os conteúdos deste eixo devem ser trabalhados contemplando as relações existentes com os conteúdos dos demais, sempre abordando o trabalho humano na perspectiva de suprir as necessidades de sobrevivência, e relacionando-o com as necessidades que advêm do sistema produtivo, suas causas e consequências, no meio físico e social. É preciso relacionar também o desenvolvimento tecnológico como sendo resultado da ação humana na exploração da natureza e melhoramento das condições de vida, mas que, absorvido e amplamente desenvolvido no modo de produção capitalista deixa de ser de utilidade e benefício de toda a humanidade.

Nas suas relações, os conteúdos permitem apresentar as consequências da ação desenfreada do homem, ocasionando a degradação ambiental e interferindo na saúde da humanidade em função única e exclusiva da lucratividade. Neste sentido, os conteúdos estão vinculados aos demais eixos, possibilitando uma compreensão que aponte as contradições existentes na atual organização social.

As alterações genéticas das plantas – transgeniase, por exemplo, objetivam alcançar uma maior e melhor produtividade para exportação, podem ter como consequência alterações na saúde humana, assim como o uso de agrotóxicos, de aditivos e conservantes alimentares, etc. Mesmo cientes de que são tecnologias desenvolvidas pelo homem no sistema capitalista, que representam avanços para a humanidade, o aluno também deve saber quais as consequências para a vida das pessoas, para as plantas e os animais, o ar, o solo e a água, enfim, para toda a biosfera. Deve compreender que esta é formada pelos elementos bióticos e abióticos e que se relacionam numa total interdependência, trocando matéria e energia, e que este processo se dá de forma cíclica, ou seja, provocando alterações no ar, altera-se também o ciclo da água que, por sua vez, manifestará alterações no solo e na vida dos seres autótrofos (produtores) e heterótrofos (consumidores).

A saúde está intimamente ligada à alimentação. É por meio da produção de alimentos e do acesso a eles que se garante a subsistência das pessoas. Compreender que saciar o corpo para manter-se vivo, e interagir com o meio são fundamentos para o processo de humanização, propicia ao aluno apropriar-se de argumentos frente a estas questões.

É importante que o aluno perceba que para ter o desenvolvimento e o funcionamento do corpo de forma saudável, há necessidade de ar limpo, água potável, solo rico, etc. Isso tudo está ligado ao estudo das funções do organismo, doenças respiratórias, alimentação industrializada ou não, digestão, uso de agrotóxicos, saneamento básico, poluição dos rios, resíduos lançados ao meio ambiente, poluição sonora, desmatamento, aquecimento global, doenças de pele, transgeniase e outros.

Por isso o homem precisa conhecer a natureza. Para que tenha um controle maior em relação aos processos naturais, a começar pelo corpo humano, pois a sociedade que transforma a natureza transforma o corpo humano também.

Nos estudos e experimentações sobre o corpo humano e seu funcionamento, é importante que os alunos percebam o corpo como um sistema integrado, no qual as diversas partes desempenham funções específicas e estão relacionadas entre si. O conteúdo deve ser abordado do ponto de vista das funções vitais do corpo, evitando o estudo fragmentado e hierarquizado do organismo.

Assim, as atividades experimentais nesse eixo exigem maior tempo para observação, construções representativas, montagem de painéis, jogos, entre outros.

### **6.3.3 Conteúdos para o Laboratório de Ciências para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano**

NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)	MEIO AMBIENTE – CORPO E SAÚDE
<p><b>CORPOS CELESTES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sol e demais estrelas (luminosos);</li> <li>• Lua e planetas (iluminados);</li> <li>• Sistema solar;</li> <li>• Movimentos da Terra: rotação e translação.</li> </ul> <p><b>SOL: FONTE PRIMÁRIA DE ENERGIA, LUZ E CALOR</b></p> <p><b>REFERENCIAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dia:</b> posição do Sol durante o dia – pela manhã (posição ou lugar onde o Sol aparece), ao meio dia e ao entardecer – relacionar com o movimento de rotação (clareza);</li> <li>• <b>Noite:</b> estrelas e lua - suas fases (formas) e posições no espaço celeste; (ausência de clareza).</li> <li>• <b>Uso da energia solar (aquecimento da água, evaporação e outros)</b></li> </ul>	<p><b>BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:</b></p> <p><b>SERES VIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Homem e ecossistema:</b> relações água, solo e ar - vida humana;</li> <li>• <b>Animais e ecossistema</b> - características gerais: locomoção, proteção, alimentação, habitat: <ul style="list-style-type: none"> <li>- domésticos e selvagens;</li> <li>- aquáticos e terrestres.</li> </ul> </li> <li>• <b>Vegetais e ecossistema:</b> características gerais e diversidade; órgãos vegetativos: raiz, caule e folha; órgãos de reprodução: flor, fruto e semente; ciclo vital da planta.</li> <li>• <b>Cadeia alimentar</b></li> </ul> <p><b>ÁGUA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo da água;</li> <li>• Como o homem utiliza a água para satisfazer suas necessidades (água potável, hidratação, higiene pessoal, alimentação, limpeza, transporte, etc);</li> <li>• Contaminação da água;</li> <li>• Temperatura da água;</li> <li>• Chuva, arco-íris.</li> </ul>	<p><b>CORPO HUMANO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo vital do homem;</li> <li>• Esquema corporal - partes externas do corpo;</li> <li>• Órgãos dos sentidos e suas funções.</li> </ul> <p><b>ALIMENTAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem dos alimentos.</li> </ul> <p><b>POLUIÇÃO PRESERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS: ÁGUA; SOLO E AR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lixo e reciclagem.</li> </ul>

	<p><b>SOLO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de solo (arenoso, argiloso, etc);</li> <li>• Úmido e seco;</li> <li>• Solo e plantas.</li> </ul> <p><b>AR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atmosfera – condição de vida;</li> <li>• Ar e seres vivos: respiração;</li> <li>• Energia - formas básicas (natural e artificial): luz, calor, som;</li> <li>• Utilização do ar pelo homem: transporte - brinquedos (avião, cata-vento, balão, pipa e outros).</li> </ul>	
--	--	--

<p><b>NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO</b></p> <p><b>SOL – ESTRELA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonte primária de energia, luz e calor;</li> <li>• Astro que ilumina o planeta Terra, a lua e outros corpos celestes;</li> <li>• O sol como referencial de orientação no espaço.</li> </ul> <p><b>PLANETA TERRA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento de rotação - dia e noite; movimento de translação - as estações do ano.</li> </ul> <p><b>LUA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação da lua com o planeta e com o sol;</li> <li>• Movimento;</li> <li>• Fases.</li> </ul>	<p><b>MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)</b></p> <p><b>BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:</b></p> <p><b>ÁGUA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características;</li> <li>• Ciclo da água.</li> </ul> <p><b>SOLO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de solo;</li> <li>• Relações entre o solo e a água (evaporação, dissolução, erosão...).</li> </ul> <p><b>AR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atmosfera -condição de vida;</li> <li>• Vento - aquecimento/resfriamento;</li> <li>• Ar e os seres vivos: fotossíntese e respiração;</li> <li>• Como o homem utiliza o ar para satisfazer suas necessidades.</li> </ul> <p><b>SERES VIVOS:</b></p>	<p><b>MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO</b></p> <p><b>SOL E SAÚDE DO SER HUMANO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento global.</li> </ul> <p><b>CORPO HUMANO: CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene do corpo e do meio;</li> <li>• Hábitos alimentares: frutas, verduras, legumes e cereais;</li> <li>• Produtos industrializados: utilidades e consequências (salgadinhos, refrigerantes e outros).</li> </ul> <p><b>POLUIÇÃO E CONTAMINAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ar, água e solo.</li> </ul>
---	--	---

	<p><b>O HOMEM:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partes externas do corpo humano;</li> <li>• Órgãos dos sentidos e suas funções;</li> <li>• Ação do homem na natureza.</li> </ul> <p><b>ANIMAIS E ECOSSISTEMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animais domésticos, selvagens, aquáticos, terrestres, úteis e nocivos.</li> </ul> <p><b>VEGETAIS E ECOSSISTEMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Órgãos de reprodução: flor, fruto e semente.</li> </ul> <p><b>FENÔMENOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arco-íris.</li> </ul>	
--	---	--

<p><b>NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO</b></p>	<p><b>MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)</b></p>	<p><b>MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO</b></p>
<p><b>SOL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luz e calor;</li> <li>• Projeção de sombra.</li> </ul> <p><b>LUA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentos;</li> <li>• Fases da lua (calendário).</li> </ul> <p><b>PLANETA TERRA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação do planeta com o sol (distância, tamanho);</li> <li>• Movimento de rotação;</li> <li>• Movimento de translação.</li> </ul>	<p><b>BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:</b></p> <p><b>COMPONENTES ABIÓTICOS: ÁGUA, SOLO E AR:</b></p> <p><b>ÁGUA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características/ propriedades: natural (doce e salgada);</li> <li>• Propriedades organolépticas: gosto, cheiro e cor;</li> <li>• Solvente universal: dissolve a maioria das substâncias;</li> <li>• Estados físicos da água;</li> <li>• Ciclo da água.</li> </ul> <p><b>SOLO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos do solo e características.</li> </ul> <p><b>AR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atmosfera - condição de vida;</li> <li>• Vento-aquecimento /resfriamento;</li> </ul>	<p><b>O HOMEM NAS RELAÇÕES COM O MEIO AMBIENTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Benefícios e prejuízos do sol;</li> <li>• Aquecimento global;</li> <li>• Fenômenos atmosféricos (chuva, vento, relâmpagos, raios, trovões e tempestades);</li> <li>• Criação de instrumentos: ferramentas e máquinas;</li> <li>• Produtos industrializados: vantagens e consequências (enlatados, embutidos e outros).</li> </ul> <p><b>PRESERVAÇÃO, POLUIÇÃO E CONTAMINAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ar, água e solo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades: o ar ocupa lugar no espaço.</li> </ul> <p><b>SERES VIVOS - BIODIVERSIDADE E CADEIA ALIMENTAR: BACTÉRIAS, ALGAS, FUNGOS E ANIMAIS:</b></p> <p><b>HOMEM:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características gerais;</li> <li>• Partes externas do corpo humano – descrição do corpo;</li> <li>• Órgãos dos sentidos e suas funções.</li> </ul> <p><b>ANIMAIS E ECOSSISTEMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação: vertebrados e invertebrados (características básicas).</li> </ul> <p><b>VEGETAIS E ECOSSISTEMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características gerais (raiz, caule e folha);</li> <li>• Órgãos de reprodução: flor, fruto e semente;</li> <li>• Germinação;</li> <li>• Diversidade dos vegetais;</li> <li>• Fotossíntese e respiração.</li> </ul>	<p><b>PRODUÇÃO DE LIXO E RECICLAGEM</b></p>
--	--	---

NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)	MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO
<p><b>SISTEMA SOLAR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição da luz (disco de Newton);</li> <li>• Projeção da sombra;</li> <li>• Sol - referencial (orientação): pontos cardiais e colaterais.</li> </ul> <p><b>PLANETA TERRA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Força da gravidade;</li> <li>• Movimento de rotação;</li> <li>• Movimento de translação.</li> </ul>	<p><b>BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:</b></p> <p><b>ÁGUA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Componentes da água: minerais, orgânicos e os microorganismos (seres vivos – bactérias, fungos e algas);</li> <li>• Tipos de água: doce, salgada, e suas características: poluída, contaminada, mineral e destilada;</li> <li>• Estados físicos (sólido, líquido e gasoso).</li> </ul> <p><b>SOLO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Camadas: solo e subsolo;</li> <li>• Tipos - características básicas (cor, permeabilidade, granulação): arenoso, argiloso e humífero.</li> </ul> <p><b>AR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos energéticos (energia eólica).</li> </ul> <p><b>SERES VIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação conforme cadeia alimentar: carnívoros, herbívoros e onívoros.</li> </ul>	<p><b>O HOMEM NAS RELAÇÕES COM O MEIO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Camada de ozônio;</li> <li>• Animais vetores de doenças;</li> <li>• O trabalho do homem: instrumentos tecnológicos;</li> <li>• Saneamento básico: tratamento da água e do esgoto.</li> </ul>

	<p><b>ANIMAIS E ECOSSISTEMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo de vida: nascimento, desenvolvimento, reprodução e morte dos animais.</li> </ul> <p><b>VEGETAIS E ECOSSISTEMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo de vida: nascimento, desenvolvimento, reprodução e morte dos vegetais.</li> </ul>	
--	---	--

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS – 4º ANO

<p><b>NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO</b></p>	<p><b>MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)</b></p>	<p><b>MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO</b></p>
<p><b>UNIVERSO:</b> <b>SISTEMA SOLAR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrelas, planetas, cometas, asteróides e meteoros.</li> </ul> <p><b>PLANETA TERRA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• movimento de rotação: dia e noite;</li> <li>• movimento de translação: estações do ano, solstício e equinócio (diferenças da duração dos dias e das noites dependendo do local e épocas do ano);</li> <li>• camadas do planeta: atmosfera, litosfera e hidrosfera;</li> <li>• força gravitacional.</li> </ul> <p><b>ECLIPSE SOLAR E LUNAR</b></p>	<p><b>BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:</b></p> <p><b>SERES ABIÓTICOS: ÁGUA, SOLO E AR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo da água;</li> <li>• Produção de energia;</li> <li>• Minerais;</li> <li>• Camadas da litosfera: solo e subsolo.</li> </ul> <p><b>SERES BIÓTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação dos animais vertebrados e invertebrados;</li> <li>• Formação do corpo: órgãos, tecidos e células - conceitos e função;</li> <li>• Nutrição: (proteínas, carboidratos, gorduras, vitaminas, sais minerais e fibras);</li> <li>• Ecossistema;</li> <li>• Reprodução dos animais e vegetais;</li> <li>• Cadeia alimentar: produtor, consumidor e de compositos;</li> <li>• Teia alimentar.</li> </ul>	<p><b>DOENÇAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionadas ao solo (verminose – transmissão, tratamento e prevenção);</li> <li>• Relacionadas à água (desidratação, verminoses,...);</li> <li>• Produtos transgênicos e orgânicos.</li> </ul> <p><b>PREVENÇÃO DE DOENÇAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura e exercícios físicos;</li> <li>• Higiene bucal.</li> </ul> <p><b>SANEAMENTO BÁSICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destino apropriado de resíduos e suas implicações.</li> </ul>

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS – 5º ANO

<p><b>NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO</b></p>	<p><b>MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)</b></p>	<p><b>MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO</b></p>
<p><b>PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS CONHECIMENTOS ASTRONÔMICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução dos instrumentos de pesquisa, (luneta, telescópio,...);</li> <li>• Teorias: (geocentrismo e heliocentrismo).</li> </ul> <p><b>UNIVERSO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Galáxias;</li> <li>• Constelações;</li> <li>• Sistema solar e seus componentes;</li> <li>• Espectro solar (composição da luz, irradiação ultravioleta, luz visível e infravermelho);</li> <li>• Desenvolvimento tecnológico (laser, materiais fluorescentes e outros).</li> </ul> <p><b>ECLIPSE SOLAR E LUNAR</b></p>	<p><b>BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:</b></p> <p><b>FONTES DE ENERGIA E SEUS IMPACTOS NO AMBIENTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solar;</li> <li>• Hidráulica;</li> <li>• Eólica.</li> </ul> <p><b>ENERGIA ESTÁTICA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzida através do atrito. Exemplo: blusa de lã em contato com o corpo.</li> </ul> <p><b>ENERGIA TÉRMICA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dilatação.</li> </ul> <p><b>ECOSSISTEMA</b> – condições básicas de vida.</p> <p><b>ORGANIZAÇÃO DOS SERES VIVOS: UNICELULARES E PLURICELULARES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenças entre células animais e vegetais (membrana celulósica, clorofila,...);</li> <li>• Seres vivos pluricelulares: célula - tecido –</li> </ul>	<p><b>SOL E SAÚDE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Raios infravermelho e ultravioleta.</li> </ul> <p><b>DOENÇAS DA MODERNIDADE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infecto-contagiosas.</li> </ul> <p><b>AGRESSÕES DO MUNDO MODERNO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poluição sonora e visual.</li> </ul> <p><b>ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prazo de validade;</li> <li>• Transgêniase;</li> <li>• Produtos orgânicos;</li> <li>• Aditivos alimentares.</li> </ul>

<p>órgãos – sistemas e organismo.</p> <p><b>MICROORGANISMOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bactérias, vírus, fungos, protozoários e algas; (conceitos básicos e a relação destes com o ambiente).</li> </ul> <p><b>ORIGEM DA VIDA:</b> (conceitos básicos).</p> <p><b>EVOLUÇÃO DA ESPÉCIE HUMANA</b></p>

### 6.3.4 Avaliação para o Laboratório da Disciplina de Ciências

Para compreender a avaliação na disciplina de Ciências, é necessário fazer uma retomada do objetivo principal do processo de ensino-aprendizagem, que é permitir ao aluno compreender a realidade em que está inserido, por meio da superação dos conceitos espontâneos pelo conhecimento científico, não bastando apenas, nesse processo, repetir conceitos sem a devida apropriação.

Deve-se objetivar a apreensão dos conteúdos escolares da disciplina de Ciências, fundamentados teórica e metodologicamente nesse documento, visando apropriação mais aprofundada dos conhecimentos historicamente produzidos durante o processo de humanização da natureza e do próprio homem.

Nesse sentido, a avaliação deve ser compreendida como um recurso útil e necessário, que visa subsidiar o professor na elaboração e implementação do trabalho pedagógico e identificar o nível de apropriação alcançado pelos alunos. Para que isso ocorra, além de diagnosticar, deve-se intervir no processo, redimensionando-o, se necessário. Em outras palavras, deve-se investir mais no processo metodológico para garantir suporte ao aluno, para que este atinja os objetivos planejados pelo professor.

O ato de avaliar não é estático e sim dinâmico, pautado num processo de reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica, “enquanto se ensina se avalia, ou, enquanto se avalia se ensina” (LUCKESI, 2005, p. 34).

Sendo diagnóstica, a avaliação verifica se os objetivos, os encaminhamentos e os conteúdos planejados foram adequados. Para tanto, o professor precisa utilizar-se da própria atividade experimental como instrumento avaliativo, bem como: relatos orais e escritos produzidos a partir das atividades experimentais desenvolvidas, construção de pequenos instrumentos, terrários, aquários, coleta de materiais, investigação de situações-problema fundamentados nos conteúdos, etc. Nesse sentido, as formas de registro podem ser textos - cartazes, frases, montagens com recortes, desenhos, etc.

A avaliação não pode ser um ato isolado, mas sim um conjunto de ações integradas com todas as outras atividades escolares.

Ressalta-se a importância da atividade experimental como procedimento metodológico que se constitui num suporte para as atividades de registro.

A atividade experimental objetiva a passagem gradativa de operações com materiais ou objetos manipuláveis para operações com conceitos ou representações, saindo de uma forma de pensamento espontâneo, por meio da mediação pedagógica, serem transformados em conceitos científicos. Essa transformação conceitual, no ensino de Ciências, deve estar fundamentada no objeto de estudo, *Ecossistema/Biosfera: relações de*

*interdependência entre os fatores abióticos e bióticos*, que por meio de conteúdos sistematizados e anteriormente planejados sejam então, trabalhados pelo professor.

Portanto, a compreensão dos processos avaliativos, deve ter como propósito servir e subsidiar decisões em busca da qualidade dos resultados no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação, na disciplina de Ciências, não pode se caracterizar apenas como uma exigência do professor quanto a uma devolução mecânica pelo aluno, do conteúdo que lhe foi ensinado. Deve ser vista como um processo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade, que contextualiza a apropriação dos conceitos numa totalidade de relações entre fatores bióticos e abióticos que compõem o planeta, o Universo, e a ação do homem no e com eles, ou seja, as relações compreendidas entre homem-homem e homem-natureza.

## REFERÊNCIAS:

ANDERY, M. A. *et. all.* **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

BACON, F. **Novum Organum**. São Paulo: Abril Cultura, 1984. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. São Paulo: Victor Civita, 1973.

BRANCO, S. M. **O Meio Ambiente em Debate**. São Paulo: Moderna, 1988.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Volume I: Educação Infantil**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CANIATO, R. **O céu**. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção sala de aula).

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. São Paulo, 1994.

DORST, J. **Antes que a natureza morra**. 4. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1973.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da Educação. Campinas – SP: Autores associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **“Vygotsky e o aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas – SP: Autores associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. SP, Educação e sociedade, Ano XXI, n. 71, 2000.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FERNANDES, F. **A Ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada**. In RBEP v.32, n.75, jul./set.p.28-78. São Paulo, 1959.

FRIGOTTO, G. **Trabalho – Educação e Tecnologia:** Treinamento polivalente ou formação politécnica?. In SILVA, Tomas Tadeu da /*et al.* **Trabalho Educação e Prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: 1991.

\_\_\_\_\_. **As novas configurações sociais e tecnológicas:** indicações para a relação trabalho – Educação. In Anais da I e II Conferência de Educação: **“Neoliberalismo e os efeitos na Educação” e “Educação e Trabalho”**. Unioeste, Cascavel, PR.

FOSTER, J. B.. **Marx e o meio ambiente**. Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo/ Ellen Meiksins Wood, John Bellamy Foster (orgs.). Tradução: Ruy Jungman – Rio de Janeiro, 1999.

GASPAR, Alberto: **Experiências de Ciências para o 1º grau**. São Paulo: Ática, 4ª edição, 1996.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (Des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto., 2001.  
HAWKING, S. e MLODINOW, I. **Uma nova história do tempo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HELENE, M. E. M. **Ciência e Tecnologia: de mãos dadas com o poder**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

HOGBEN, I. **O homem e a ciência**. São Paulo: Fundo da Cultura Geral, /s.d./.

KATZ, C. **O enfoque marxista da mudança tecnológica**. COGGIOLA, Osvaldo. 1950.  
**Neoliberalismo ou crise no capital?/ Osvaldo Coggiola, Cláudio Katz – São Paulo: Xamã, 1996.**

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/USP, 1987.

KUPSTAS, M. (org.). **Ecologia em debate**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

LÖWY, M. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da nossa época).

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista/Michael Lowy**. São Paulo, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PÓVOA, Mara Silvia Negrão, GALLO, Mônica Vendramim e VENDRAMIM Sonia, **Pensar e Construir: Ciências Naturais**. 1ª série, São Paulo: Scipione, 2001, (Coleção Pensar e Construir).

SAAD, Fuad Daher; YAMAMURA, Paulo; REIS, Denise Gomes dos; OLIVEIRA, Fausto P. de; NASCIMENTO, Fabrício do; VASQUEZ, Leny C. R.; BRUNO, Pedro e SILVA, Vera Lucia F. D. da. **“Explorando o mundo das Ciências através de experimentos simples”** Catálogo de experimentos executado pelo Centro Interdisciplinar de Ciências – CIC – USP/IBECC. São Paulo. Instituto de Física: Apoio Vitae, 1995.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

\_\_\_\_\_. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In FERRETTI, C. J. *et all.* **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar –** Petrópolis, RJ, 1994.

SZYMANSKI, M. L. S. *et all.* **Trazendo o céu para a sala de aula: A astronomia nas séries iniciais**. Cascavel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/MEC/SESU, 1996.

TIGNANELLI, H. L. Sobre o ensino de astronomia no ensino fundamental. In: WEISMANN, H. **Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, 1987.

VARELLA, P. G. **Reconhecimento do céu**. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.

## 6.4 EDUCAÇÃO FÍSICA

### 6.4.1 Concepção da Disciplina

No decorrer do processo sócio-histórico, o homem se humaniza pelas relações sociais que estabelece por meio de sua ação sobre a natureza, pela atividade social - o trabalho.

Para assegurar sua sobrevivência, o homem produz instrumentos que permitem a satisfação de suas necessidades de produção de vida material e intelectual, transformando tanto a natureza como a si próprio. Pelas relações sociais que estabelece, ele constrói o seu pensamento. Não é o pensamento que altera a realidade, mas sim a ação e, neste movimento da ação, reflexão e nova ação que o conhecimento se altera e o próprio homem se forma.

De acordo com Frigotto:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

Esta práxis transformadora da realidade terá como tema central a Cultura do Movimento Humano, entendida aqui como objeto de estudo da Educação Física.

O ensino da Educação Física, nesta perspectiva, tem como objetivo a reflexão sobre a cultura do movimento, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos, sua construção histórica e representação ética de possibilidades, negando a dominação e submissão do homem pelo homem, possibilitando ao sujeito a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais produzidos, bem como de adquirir a autonomia necessária à sua interação e intervenção no processo de construção e direção da sociedade. O homem é seu corpo e humaniza-se na medida em que se relaciona com os outros. Neste sentido, o movimentar-se humano deve ser entendido não somente como algo biológico, mecânico ou psicológico mas como uma forma de comunicação e linguagem que mantém relações com o mundo, valorizando a condição do sujeito como um ser social e agente transformador da sociedade.

Ao longo da história, de acordo com necessidades e interesses humanos, que as diferentes possibilidades de movimento foram sendo produzidas. O movimento humano não pode ser considerado apenas como o deslocamento de um corpo, mas de um ser que se

comunica com os outros. O movimento corporal ou movimento humano não é qualquer movimento, não é todo o movimento, necessita ser entendido e estudado como uma complexa estrutura social de sentidos/significados<sup>25</sup> que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico cultural. O movimento, objeto de estudo da Educação Física, apresenta-se na forma de jogos, de exercícios ginásticos, do esporte, da dança e das lutas (BRACHT, 1989, p.28).

Durante décadas foram utilizadas concepções na Educação Física que visavam basicamente à formação de atletas e ao desenvolvimento da aptidão física, por meio de uma Educação Física de caráter militar, sendo usada não para fins educativos. Todos os ramos e níveis de ensino eram voltados para a formação do homem mais forte, mais ágil, mais empreendedor, disciplinado, alienado, capaz de suportar a dor, ter coragem e respeito à hierarquia, garantindo a saúde, preparando o sujeito para as exigências do trabalho, favorecendo a manutenção do sistema capitalista vigente.

A partir dos anos 80, discutiu-se outras formas de refletir sobre o conceito do corpo, considerando a dimensão cultural simbólica a ele inerente, sobrepondo-se a ideia da área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte, na sua dimensão técnica. Aparecem então outras concepções e práticas libertadoras transformadoras, na perspectiva de desenvolver uma Educação Física voltada para o ser humano, apontando primordialmente para uma mudança de consciência por meio do movimento da ação.

Dentre essas perspectivas, Daolio (1996; 2004) afirma que a Educação Física passa a ser uma área que considera o homem como construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Partindo deste referencial, ela é considerada como parte da cultura humana, estabelecendo-se assim numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, devendo abarcar todas as formas da cultura do movimento, com uma série de oportunidades motoras, a fim de que o aluno explore sua capacidade de movimento, descubra novas expressões corporais, domine seu corpo, experimente ações motoras em várias e novas situações, com ritmo variado, propiciando a todos os alunos as mesmas oportunidades, sem discriminação, respeitando a heterogeneidade existente na escola, levando o aluno a conhecer fenômenos tratados a compreender o seu significado histórico-social e a refletir sobre os seus códigos. Assim, a Educação Física pode, de fato, ser considerada como a área que estuda e atua sobre a cultura do movimento.

<sup>25</sup> Não existe um salto em si capitalista e um que seja em si socialista. Somente sua contextualização permitiria identificar possíveis sentidos/significados nesta ação (BRACHT, 1989, p.17).

Neste sentido, a Cultura do Movimento Humano, ou qualquer outra terminologia que autores tenham produzido para definir esta parte do conhecimento humano, é um conjunto de “[...] saberes e valores afetos ao conhecimento do homem a partir de sua corporeidade, bem como da plenitude das suas expressões corporais [...]” (Dittrich *et al*), compreendendo-o como um fenômeno cultural, ou seja, o significado do movimento é dado pela cultura.

Utiliza-se da contribuição de Saviani, para entender o que se denomina aqui de Cultura:

Cultura é, com efeito, o processo pleno pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados desta transformação. No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente, em ação recíproca, a cultura. Isto significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura (SAVIANI, 1993, p. 174).

Entende-se, então, que o significado do movimento é dado pela cultura. Neste contexto é que a Educação Física justifica-se nessa Diretriz, legitimando-se como a área responsável por introduzir os sujeitos no universo da cultura corporal de movimento, instrumentalizando-os para que sejam capazes de agir autonomamente, permitindo enfrentamentos críticos aos valores de dominação. Esta compreensão se faz necessária porque nessa esfera ocorre crescentemente o controle social via construção de subjetividades<sup>26</sup>, de práticas, conforme os valores básicos dessa ordem social. Na medida em que cresce a importância econômica, social e cultural desse espaço, cresce a importância do controle via essas práticas, sendo fundamental para uma educação crítica.

A Educação Física Escolar deve ser entendida como área do conhecimento que compreende as manifestações biológicas e culturais do homem numa relação de dialeticidade e contradições. Sendo assim, uma prática pedagógica inserida com o ensino escolar, voltando-se ao sujeito enquanto ser em sua totalidade, visando à formação consciente e crítica, incluindo-o no processo das relações históricas, buscando assim superar o que está posto na sociedade.

#### **6.4.2 Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório de Educação Física**

A ação pedagógica no Laboratório de Educação Física deve ser direcionada para uma práxis centrada na reflexão, compreensão e transformação da realidade, por meio da

<sup>26</sup> [...] subjetividade é sempre social e assumida e vivida por indivíduos e suas existências particulares [...] pode ser entendida, assim, como esse processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto [...] (KUNZ, 2000, p. 108).

apropriação do saber científico, artístico e filosófico. Para tanto, esta ação deve ser assumida de forma consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo, a fim de valorizar a condição do sujeito como um ser social “dotado” de história e criticidade, dentro da realidade vigente.

Neste sentido, é necessário que esta ação seja norteada por uma concepção clara de mundo, de ser humano, sociedade e educação que se pretende, na qual o movimento humano, como instrumento de transformação social, deve romper com a forma mitificada de perceber e tratar o corpo como objeto operacionalizável e domesticado relacionando-o com o rendimento e a performance voltados para o mundo do trabalho passando, então, a percebê-lo como uma das dimensões responsáveis pela construção de nossa(s) identidade(s) e da possibilidade e intervenção sobre a sociedade.

A Educação Física Escolar objetiva uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representações do mundo que o homem tem produzido ao longo da sua história, enfatizando a liberdade de expressão, evidenciando as diferentes ações do movimento humano, de forma que os alunos percebam que o movimento se efetiva de diversas formas e com diversos sentidos e significados. A partir dessa compreensão os alunos podem fazer relações mais complexas da realidade social.

A prática pedagógica assume um compromisso inalienável com a transformação social, o que, não obstante, implica numa mudança radical no modo de compreender e ensinar os elementos constitutivos dessa Diretriz. No lugar da reprodução dos movimentos, pura e simplesmente, entra a ideia da apreensão crítica deles. Afinal, qual a importância social, a justificativa de determinados conteúdos estarem inseridos no desenvolvimento das aulas? Qual o contexto histórico em que determinados movimentos corporais assumem status relevante e passam a se constituir como elementos culturais com tradição significativa para determinado coletivo social? E, finalmente, diante da observância e vivência das modificações que vão ocorrendo na execução dos movimentos, buscar as causas, mas também as pistas para novas ressignificações que se fazem necessárias diante da conjuntura social atual, complexa, problemática e em crise.

Intervenções pedagógicas desta natureza, assim como de qualquer outro tipo - ainda que do mesmo modo permitem que seja possível constatar práticas pedagógicas descompromissadas e irresponsáveis - não podem prescindir de um planejamento adequado. O que se indica nessa perspectiva, Materialista Histórica-Dialética, é a proposta de organização do trabalho pedagógico, pois a ação pedagógica é uma atividade fundamentalmente social e intencional, que contribui para a formação sócio-cultural e científica do aluno. Os conteúdos devem ser trabalhados de forma espiral, rompendo com a

linearidade do conhecimento, sendo que devem ser trabalhados durante todo o processo educacional, complexificando, tanto na metodologia como na abordagem dos conteúdos.

Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento deve se dar por meio de uma metodologia intencionalmente organizada, possibilitando que o aluno seja capaz de constatar, interpretar, compreender e explicar a relação dialética existente na sociedade, em sua totalidade, assim como proporcionar a apropriação dos conteúdos específicos do Laboratório de Educação Física.

Para que se efetive a internalização dos conteúdos, é necessário que o planejamento seja uma ação pedagógica direcionada, com a função de orientar a prática docente nas escolas. Sendo assim, este deve partir da concepção de homem, sociedade e educação para definir os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação, devendo ser coerente, flexível e estar atrelado ao Projeto Político Pedagógico da escola. O professor deve ter claro quais ações são necessárias para efetivar essa intencionalidade, o que pretende com o conteúdo ensinado, quais passos, recursos, tempo, condições materiais e ambiente disponível. Segundo Gandin, planejar é:

Decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; agir em conformidade com o que foi proposto; e revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIN, 2004, p. 23).

Portanto, o Movimento deve ser trabalhado de forma intencional e contextualizado, o que dará significado às ações do aluno. Por isso, o profissional que está a frente do processo educacional deve ser o mediador na formulação de conceitos sistematizados, intervindo na zona de desenvolvimento proximal. Sua ação pedagógica deve estar embasada em conteúdos que visem o desenvolvimento intelectual, permitindo a reflexão/revisão da sua prática metodológica.

Para assegurar a intencionalidade proposta e atender a especificidade do Laboratório na Educação em Tempo Integral nessa Diretriz, organizou-se por Modalidades de: **Dança, Jogos e Ginástica** e estão estruturados com práticas laboratoriais que busquem a compreensão dos saberes produzidos pela humanidade.

As aulas no Laboratório de Educação Física, por meio do movimento, devem abordar as diversas manifestações corporais, proporcionando atividades adequadas às capacidades e limitações dos alunos com ou sem deficiência. Estas atividades não podem

se distanciar dos conteúdos propostos, mas devem conter adequações metodológicas, técnicas e formas de organização, que podem ser aplicadas a todos os alunos, o que possibilita o desenvolvimento global, e torna possível não só o reconhecimento de suas potencialidades como a sua autonomia.

Assim, a escola pública, sendo espaço de contradição, cabe-lhe a responsabilidade de transmitir de forma sistematizada o conhecimento por meio dos conteúdos. Esses, por sua vez, constituem o conjunto de saberes acumulados, ao longo do tempo pela humanidade e são instrumentos pelos quais os alunos compreendem e interiorizam saberes escolares, possibilitando a leitura da realidade. É por meio do planejamento dos conteúdos de ensino que o professor encaminha o processo pelo qual o conhecimento se transforma em saber escolar.

Para a seleção dos conteúdos, considera-se as condições existentes contextuais, materiais e intelectuais. A contemporaneidade vinculada ao clássico deverá responder fundamentalmente **o porquê** de querer-se tratar especificamente de determinado movimento, **por que** este movimento se constituiu como importante historicamente para a existência humana e **por que** ainda faz sentido abordá-lo diante da contemporaneidade e seus desafios. Demonstrar estas diferenças, similaridades e complementaridades do movimento a partir de diferentes referenciais, são o que possibilita o trânsito do conhecimento firmado para o conhecimento sistematizado.

Os conteúdos do Laboratório de Educação Física estão constituídos de práticas corporais e culturais produzidas no interior de contextos diferenciados. Os conteúdos e estratégias propostos devem proporcionar a inserção de todos os alunos, advir sobre o contexto da cultura de movimento, abrangendo jogos, danças e ginásticas, aumentando a complexidade no decorrer dos anos, tanto no aspecto motor como no cognitivo.

Portanto, quais são os saberes elaborados pela Educação Física Escolar que precisam estar ao alcance dos alunos? Que conhecimentos escolares são específicos da Educação Física? Na escola, o ensino da Educação Física deve incluir a vivência do jogo, da dança e da ginástica, e estes estão presentes na nossa cultura, ampliando as possibilidades dos alunos compreenderem, participarem e transformarem a realidade.

Deve-se garantir espaços para brincadeiras e jogos, pois por meio destas atividades na Educação Física Escolar, os sujeitos se apropriam de elementos culturais, internalizam, reproduzem, aprimoram gestos e movimentos. No ato de brincar, constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade e recria o existente, tendo assim, um importante papel na formação dos processos psíquicos do indivíduo.

## a) JOGO

O jogo é o ponto de partida para se conhecer a forma de organização social de uma cultura, sendo fundamental para a aquisição da autonomia. Por meio dos jogos se processa a apropriação do conhecimento. Ele tem valor social, cultural e pedagógico, sendo que o foco pedagógico principal do jogo são as regras flexíveis e a diversidade de materiais que estimulam o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Quanto à relação existente entre o jogo e cultura, Huizinga (1993), abordando a função social do jogo desde a sociedade primitiva até as civilizações consideradas mais complexas, define que a cultura surge sob a forma de jogo, possui um caráter lúdico, pois a atividade de forma lúdica supõe uma ordenação da realidade e se processa segundo as formas e ambiente do jogo.

Neste contexto, o autor define:

O jogo como uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1993, p. 33).

Por meio do jogo o aluno se relaciona com os objetos e desenvolve as suas características físicas. No decorrer do jogo vão surgindo às regras. Arce (2006, p. 85) afirma “[...] que o desenvolvimento do jogo vai desde a representação de uma situação lúdica repleta de regras implícitas até os jogos de regras explícitas e uma situação lúdica reduzida”.

Neste sentido, o jogo é um elemento de mediação entre o aluno e a aprendizagem. Os alunos realizam troca de experiências e aprendem o significado de mundo. O jogo não é uma atividade livre na qual qualquer coisa pode acontecer, mas uma atividade que possui uma finalidade e um resultado para ser atingido, contendo funções, regras sociais e ações do aluno no ato de jogar. É uma atividade social que permite interagir com o mundo; enfim, o jogo é uma forma significativa de se por em movimento.

## b) GINÁSTICA

O termo ginástica, desde a sua origem, significa “a arte de exercitar o corpo nu”. Como arte de exercitar o corpo nu traz consigo a ideia do simples, do limpo, do livre, desprovido de maldade, do puro. Para os antigos gregos, ginástica significava a realização de exercícios físicos em geral (corridas, saltos, lutas, etc.). Grande parte dos exercícios que

hoje se pratica e se conhece (especialmente o atletismo e as lutas) tem sua origem na ginástica.

Para atender no Laboratório de Educação Física, a modalidade de ginástica tem como objetivo principal possibilitar ao aluno o conhecimento do próprio corpo, explorar os seus limites e descobrir novas possibilidades significativas de experiências corporais. De acordo com o Coletivo de Autores:

Pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem o uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77).

Ginástica é o desenvolvimento, o aperfeiçoamento da destreza, da postura e do equilíbrio tanto das habilidades básicas como das habilidades mais complexas, ampliando a consciência. Esta consciência é indispensável para que o aluno possa, em seguida, ter domínio de seus movimentos, organizá-los e percebê-los globalmente.

Desta forma, a ginástica constitui-se de elementos como: andar, saltar, correr, equilibrar, rolar, balançar, saltitar, entre outros. E estes, por sua vez, são dotados de significados/sentidos que foram construídos historicamente de ações, culturalmente elaborados e devem estar permeados em todos os anos e níveis crescentes de complexidade.

## c) DANÇA

No Laboratório da Educação em Tempo Integral, a dança, enquanto forma de conhecimento, contribui para a demonstração representativa de vários aspectos da vida do homem. Sendo uma manifestação cultural, a dança pode ser considerada como linguagem que permite a transmissão de sentimentos. Desta maneira, Oliveira (2001, p.14) diz que: “Uma das atividades físicas mais significativas para o homem antigo foi à dança. Utilizada como forma de exibir suas qualidades físicas e de expressar os seus sentimentos, era praticada por todos os povos, desde o paleolítico superior (60.000 a.C.)”. Ainda segundo o autor, “a dança tinha características tanto lúdicas como ritualísticas, em que havia manifestações de alegria pela caça e pesca ou dramatizações de algo que merecesse destaque, como nascimentos e funerais”.

A Educação Física por meio da dança tem o papel de não reproduzir, mas criar meios de transmitir o conhecimento, preocupando-se também com a influência que esta

exerce, pois ela é um dos elementos para a educação do ser social. O professor deve contextualizar as relações entre gêneros e ritmos contidos nas músicas, propiciando por intermédio da dança uma visão crítica, vivida sobre as ditaduras do corpo, que em nossa sociedade são preponderantes, principalmente na moda e na mídia.

Na dança são determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno. O aluno deverá conhecer e compreender que seu corpo é suporte de comunicação como das diversas formas de executar e expressar os diferentes tipos de dança e de movimentos. O ensino da dança não deve se constituir somente em treino de coreografias, mas possibilitar a aprendizagem, por meio da apropriação do conhecimento teórico.

Os conteúdos propostos para a dança devem favorecer a expressividade corporal, os movimentos, a criatividade, a espontaneidade e a possibilidade de formação de um ser crítico em suas formas de pensar, agir e sentir.

#### 6.4.3 Conteúdos para o Laboratório de Educação Física para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano

### CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANÇA	JOGOS/BRINCADEIRAS	GINÁSTICA
<p>Cantigas de roda Brinquedos cantados Expressão corporal e Ritmo</p>	<p>Jogos motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação motora ampla e fina;</li> <li>• Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal;</li> <li>• Equilíbrio;</li> <li>• Lateralidade;</li> <li>• Lateralização;</li> <li>• Organização e orientação temporal;</li> <li>• Organização e orientação espacial;</li> <li>• Estruturação espaço-temporal;</li> <li>• Percepção (visual, auditiva, gustativa, tátil, olfativa).</li> </ul>	<p><b>Ginástica formativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andar;</li> <li>• Correr;</li> <li>• Pular;</li> <li>• Chutar;</li> <li>• Lançar;</li> <li>• Trepar;</li> <li>• Escorregar;</li> <li>• Rastejar.</li> </ul> <p><b>Ginástica acrobática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolar;</li> <li>• Girar;</li> <li>• Saltar;</li> <li>• Saltitar;</li> <li>• Galopar.</li> </ul>

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º ANO

DANÇA	JOGOS/BRINCADEIRAS	GINÁSTICA
<p><b>Cantigas de roda</b></p> <p><b>Brinquedos cantados</b></p> <p><b>Elementos básicos de movimentos da Dança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saltos;</li> <li>• Giros;</li> <li>• Quedas;</li> <li>• Deslocamentos em diferentes direções.</li> </ul> <p><b>Expressão corporal e Ritmo</b></p> <p><b>Dança folclórica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regionais.</li> </ul>	<p><b>Jogos motores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação motora ampla e fina;</li> <li>• Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal;</li> <li>• Equilíbrio;</li> <li>• Lateralidade;</li> <li>• Lateralização;</li> <li>• Organização e orientação temporal;</li> <li>• Organização e orientação espacial;</li> <li>• Estruturação espaço-temporal;</li> <li>• Percepção (visual, auditiva, gustativa, tátil, olfativa).</li> </ul> <p><b>Jogos que envolvem a estimulação dos sentidos</b></p> <p><b>Jogos de raciocínio lógico</b></p> <p><b>Jogos de construção</b></p> <p><b>Brincadeiras populares</b></p>	<p><b>Ginástica formativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andar;</li> <li>• Correr;</li> <li>• Pular;</li> <li>• Chutar;</li> <li>• Lançar.</li> </ul> <p><b>Ginástica acrobática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolamento lateral e para frente;</li> <li>• Avião estático e em movimento;</li> <li>• Girar;</li> <li>• Saltar;</li> <li>• Galopar.</li> </ul> <p><b>Ginástica com elementos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com bola;</li> <li>• Com arco;</li> <li>• Com corda.</li> </ul>

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 2º ANO

DANÇA	JOGOS/BRINCADEIRAS	GINÁSTICA
<p><b>Cantigas de roda</b></p> <p><b>Brinquedos cantados</b></p> <p><b>Elementos básicos de movimentos da Dança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saltos;</li> <li>• Giros;</li> <li>• Quedas;</li> <li>• Deslocamentos em diferentes direções.</li> </ul> <p><b>Expressão corporal e Ritmo</b></p> <p><b>Dança folclórica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regionais.</li> </ul>	<p><b>Jogos motores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação motora ampla e fina;</li> <li>• Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal;</li> <li>• Equilíbrio;</li> <li>• Lateralidade;</li> <li>• Lateralização;</li> <li>• Organização e orientação temporal;</li> <li>• Organização e orientação espacial;</li> <li>• Estruturação espaço-temporal.</li> </ul> <p><b>Jogos que envolvem a estimulação dos sentidos</b></p> <p><b>Jogos de raciocínio lógico</b></p> <p><b>Jogos de construção</b></p> <p><b>Brincadeiras populares</b></p>	<p><b>Ginástica formativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andar;</li> <li>• Correr;</li> <li>• Pular;</li> <li>• Chutar;</li> <li>• Lançar.</li> </ul> <p><b>Ginástica acrobática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolamento lateral e para frente;</li> <li>• Avião estático e em movimento;</li> <li>• Girar;</li> <li>• Saltar;</li> <li>• Galopar.</li> </ul> <p><b>Ginástica com elementos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com bola;</li> <li>• Com arco;</li> <li>• Com corda.</li> </ul>

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 3º ANO

DANÇA	JOGOS	GINÁSTICA
<p><b>Cantigas de roda</b></p> <p><b>Brinquedos cantados</b></p> <p><b>Elementos básicos de movimentos da Dança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saltos;</li> <li>• Giros;</li> <li>• Quedas;</li> <li>• Deslocamentos em diferentes direções.</li> </ul> <p><b>Expressão corporal e Ritmo</b></p> <p><b>Dança folclórica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regionais;</li> <li>• Nacionais.</li> </ul>	<p><b>Jogos motores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lateralidade;</li> <li>• Coordenação ampla e fina;</li> <li>• Coordenação óculo-manual e óculo-pedal;</li> <li>• Equilíbrio;</li> <li>• Lateralização;</li> <li>• Organização e orientação temporal;</li> <li>• Organização e orientação espacial;</li> <li>• Estruturação espaço-temporal;</li> <li>• Percepções.</li> </ul> <p><b>Jogos de raciocínio lógico</b></p> <p><b>Brincadeiras populares</b></p>	<p><b>Ginástica acrobática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolamento lateral, para frente e para trás;</li> <li>• Vela;</li> <li>• Estrela;</li> <li>• Ponte;</li> <li>• Avião estático e em movimento;</li> <li>• Parada de cabeça (3 apoios) com auxílio.</li> </ul> <p><b>Ginástica com elementos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com bola;</li> <li>• Com arco;</li> <li>• Com corda;</li> <li>• Com maça<sup>27</sup>;</li> <li>• Com fita.</li> </ul>

<sup>27</sup> Maça é um aparelho utilizado em atividades da ginástica rítmica, pode ser de madeira ou material sintético, com cerca de 40-50 cm de comprimento, e seu peso é de 150 gramas cada: a cabeça da maça deve ter no máximo 3 cm. Têm aparência de garrafas invertidas.

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 4º ANO

DANÇA	JOGOS	GINÁSTICA
<p><b>Expressão corporal</b></p> <p><b>Ritmo</b></p> <p><b>Dança criativa</b></p> <p><b>Dança popular</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversos ritmos nacionais e internacionais.</li> </ul> <p><b>Danças folclóricas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regionais;</li> <li>• Nacionais.</li> </ul>	<p><b>Jogos motores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação motora ampla e fina;</li> <li>• Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal;</li> <li>• Equilíbrio;</li> <li>• Lateralidade;</li> <li>• Lateralização;</li> <li>• Organização e orientação temporal;</li> <li>• Organização e orientação espacial;</li> <li>• Estruturação espaço-temporal.</li> </ul> <p><b>Jogos pré-desportivos</b></p> <p><b>Jogos de raciocínio lógico</b></p>	<p><b>Ginástica acrobática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolamento para frente e para trás;</li> <li>• Vela;</li> <li>• Estrela ou roda;</li> <li>• Ponte;</li> <li>• Parada de mão (com auxílio);</li> <li>• Parada de cabeça (3 apoios) com auxílio.</li> </ul> <p><b>Ginástica rítmica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mãos livres;</li> <li>• Com bola;</li> <li>• Com arco;</li> <li>• Com corda;</li> <li>• Com maça;</li> <li>• Com fita.</li> </ul>

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 5º ANO

DANÇA	JOGOS	GINÁSTICA
<p><b>Expressão corporal e Ritmo</b></p> <p><b>Dança criativa</b></p> <p><b>Dança Popular</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversos ritmos nacionais e internacionais.</li> </ul> <p><b>Danças folclóricas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regionais;</li> <li>• Nacionais.</li> </ul>	<p><b>Jogos motores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação motora ampla e fina;</li> <li>• Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal;</li> <li>• Equilíbrio;</li> <li>• Lateralidade;</li> <li>• Lateralização;</li> <li>• Organização e orientação temporal;</li> <li>• Organização e orientação espacial;</li> <li>• Estruturação espaço-temporal.</li> </ul> <p><b>Jogos pré-desportivos</b></p> <p><b>Jogos de raciocínio lógico</b></p>	<p><b>Ginástica acrobática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolamento para frente e para trás;</li> <li>• Vela;</li> <li>• Estrela ou roda;</li> <li>• Ponte;</li> <li>• Parada de cabeça (3 apoios);</li> <li>• Parada de mão (dois apoios).</li> </ul> <p><b>Ginástica Rítmica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mãos livres;</li> <li>• Com bola;</li> <li>• Com arco;</li> <li>• Com corda;</li> <li>• Com maça;</li> <li>• Com fita.</li> </ul>

**6.4.4 Avaliação para o Laboratório da Disciplina de Educação Física**

A avaliação deve partir de um referencial teórico dotado de uma concepção de homem, sociedade e educação, sendo um ato político. Neste sentido, a avaliação, tem como finalidade atingir os objetivos propostos, mecanismo de reorientação e intervenção da ação pedagógica, verificar o nível de apropriação dos conteúdos pelo aluno, constitui-se em ação efetiva do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Coletivo de Autores (1992, p. 103), o “sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola”.

O processo de avaliação implica em diagnosticar.

Diagnosticar é um ato de conhecimento que resultará em tomadas de decisão e intervenções, compreendendo dois elementos fundamentais: a constatação e a qualificação do que está sendo avaliado. Somente a partir da constatação, podemos qualificar o objeto de avaliação, estabelecendo critérios de acordo com os dados essenciais contemplados no planejamento baseado na cientificidade do conhecimento, pois são os dados que caracterizam especificamente o objeto a ser avaliado.

A avaliação deve ser contínua e processual, devendo profissional ter claro o que avaliar e para que avaliar. Para análise dos momentos avaliativos no desenvolvimento da aula, devem-se abranger os aspectos formais e informais, com estratégias avaliativas visando às aprendizagens motoras básicas e especializadas, o cognitivo e social considerando a progressividade no processo educativo.

Na prática avaliativa, é fundamental a utilização de instrumentos na coleta de dados, estes devem ser adequados e estar recíprocos aos objetivos estabelecidos para os conteúdos, tendo como finalidade permitir que o profissional analise o processo ensino aprendizagem, bem como replanejar e rever sua prática pedagógica.

Ao considerar o objeto de estudo da Educação Física, “a cultura corporal do movimento” e respeitar as especificidades das modalidades ofertadas no Laboratório no processo ensino aprendizagem, o profissional deverá desenvolver práticas laboratoriais nas modalidades ofertadas, de forma que favoreça ao aluno estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e em diferentes objetos, observar, emitindo parecer sobre a execução dos movimentos básicos aplicados, no contexto da dança, da ginástica e do jogo.

É necessário considerar que deve conferir suporte à dança, a execução de diversos tipos de estruturas rítmicas, estabelecendo relação entre o tempo e o espaço e gradativamente a ampliação de execução e reprodução de coreografias.

Ainda com relação ao corpo, verificar-se-á se o aluno identifica suas próprias limitações, controles corporais e realizações diante de situações problema, se os mesmos reconhecem as diferentes partes do corpo envolvidas nos movimentos executados percebendo as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese, etc.), decorrentes das atividades realizadas.

Nesse sentido, a partir dos conteúdos trabalhados e apreendidos, o aluno deverá elaborar outras formas de movimentar-se corporalmente de maneira que interaja com os colegas, resolvendo situações de conflito por meio do diálogo dentro da prática vivenciada e perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A; DUARTE, N. **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006.

BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1989.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo,** Campinas, São Paulo: Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. **A cultura da Educação Física escolar.** Revista virtual EFArtigos - Natal/RN - volume 02 - número 02 - maio - 2004: Disponível em: [efartigos.atspace.org/efescolar/artigo16](http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo16). Acesso em 12/05/07.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Escolar: em busca da pluralidade.** Rev. Paul. Educ. Fís. São Paulo, supl. 2, p.40-42, 1996. Disponível em: [usp.br/eef/rpef/supl2/supln2p40](http://usp.br/eef/rpef/supl2/supln2p40). Acesso em 02/05/2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Brasileira Autores e atores da década de 1980.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

DITTRICH, D. D. et all. **Educação Física escolar: Cultura, Currículo e Conteúdo.** Educar em revista, Curitiba: n. 16, p. 81-98, 2000. Disponível em: [educaremrevista.ufpr.br/número\\_16.htm](http://educaremrevista.ufpr.br/número_16.htm) - 72k. Acesso em 15/06/2007.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky.** Cad. Cedes, Campinas, vol 24, nº 62, p.64-81, abril 2004.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani et all. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** São Paulo: Perspectiva. 1993.

KUNZ, E. **A transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação física: ensino & mudanças.** Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física.** Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador, BA: Malabares, 2005.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

\_\_\_\_\_. **Consenso e conflitos da Educação Física Brasileira.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

PARANÁ, **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná,** Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 3ª impressão, 1997.

SALOMÃO, A. F. **Educação Física e os Elementos da Cultura:** intersecções metodológicas sobre o Corpo e a Sociedade no Ensino Médio. Disponível em <http://blog.uol.com.br/showposts.html?idBlog=448772>, acesso em 09/06/2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez / Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1991.

SCARPATA, M. T. **Dança educativa: um fato em escola de São Paulo.** Cad. Cedes, ano XXI nº 53, abril 2001.

VERDERI, E. **Dança na Escola.** Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

## 6.5 LÍNGUA PORTUGUESA

### 6.5.1 Concepção da Disciplina

A hominização que difere o homem dos outros animais está fundamentada numa vida, em sociedade organizada na base do trabalho. Nesse contexto, o desenvolvimento da linguagem não é decorrente apenas de leis biológicas, mas também de leis sócio-históricas, uma vez que o homem é um ser de natureza social.

Como qualquer fenômeno da cultura, a linguagem é um produto da ação humana, mas ela é também um suporte simbólico dessa ação, o qual torna possível a representação, tanto do mundo no qual e sobre o qual agem os seres humanos, como também a representação que o ser humano tem de sua ação e de si como sujeito dessa ação.

De acordo com Leontiev (1971), o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação à necessidade do trabalho e do imperativo de interação entre os homens nas diferentes esferas da atuação humana.

Ampliando a compreensão sobre as relações da linguagem e de seus usos, Bakhtin (1979), afirma que a linguagem se configura como lugar de construção de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos. Constitui-se ainda, como uma forma da ação sobre o outro e sobre o mundo, sendo marcada por um jogo de intenções e representações, configurando-se, portanto, como algo inacabado que se atualiza no contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, compreender a concepção de linguagem na dimensão interlocutiva, significa compreendê-la como espaço de construção da própria linguagem e dos sujeitos que com ela e sobre ela trabalham. Logo, Bakhtin assevera que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1997, p. 41).

Nessa perspectiva, Bakhtin aborda a linguagem em consonância com a materialidade da vida social. Desse modo, não a separa dos sujeitos reais e concretos: aos falantes não cabe o papel de meros usuários de leis e códigos de uma língua determinada. Tal concepção de mundo é que permeia a linguagem, compreende o homem como um ser

que se constitui na e pela interação, ou seja, inserido na complexa rede de relações sociais e dialógicas.

Os princípios dados pelo dialogismo bakhtiniano, consideram a interação do sujeito com o outro enquanto discurso, ou seja, na relação sujeito-linguagem. Ao examinar todo e qualquer enunciado, considerando as condições concretas de interação verbal, é possível perceber no enunciado daquele que fala ou escreve, as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas. Bakhtin, ao explicitar que o fundamento da discursividade, o modo de funcionamento da linguagem é o dialogismo, mostra que ele tem um caráter constitutivo em toda produção linguística. Esse dialogismo revela-se na polifonia, no discurso direto e indireto, entre outras posições daquele que fala em diferentes processos de enunciação, concebe o discurso como atividade interacional, isto é, o discurso permeado de vozes diversas. O discurso do eu é pautado no discurso do outro, uma vez que, por mais que se possa “escolher” um discurso, o sujeito o elabora pautado nas ideias de outros sujeitos.

Somando-se a essa concepção de linguagem, Travaglia (1997), afirma que a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Logo, a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente a estrutura da enunciação. Isso significa considerar não apenas o contexto da enunciação, mas compreender que a interação entre o eu e o tu, entre o produtor e o destinatário do texto, estão circunscritos num espaço e tempo determinados sócio-historicamente.

Dessa forma, a concepção de linguagem na perspectiva dialógica, respaldada no Materialismo Histórico-Dialético, concebe o discurso como uma manifestação, isto é, uma materialização da ideologia que, por sua vez, decorre do modo de organização dos modos de produção social.

Se o ser humano é histórico, também o é a linguagem. Segundo Marx, em cada uma das fases da história:

Encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, preescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX; ENGELS, 1993, p. 56).

É fundamental compreender a linguagem como espaço por meio do qual o sujeito analisa e compreende as contradições que perpassam os contextos nos quais está inserido. Considerando essa perspectiva, a linguagem permite ao sujeito a possibilidade de refutar discursos herméticos, uma vez que por intermédio dela é possível elaborar/reelaborar o conhecimento, considerando o caráter dialético.

Nessa perspectiva, a linguagem entendida como instrumento por meio do qual o homem se expressa e interage com o outro, compreende o mundo e constitui-se como sujeito, adquire e produz conhecimentos, deve ser trabalhada no contexto escolar, observando-se as especificidades no trabalho com a oralidade, com a leitura, com a escrita/ produção textual e com a análise linguística, considerando o processo de reestruturação de textos mediado pelo professor.

#### **6.5.2 Encaminhamentos Metodológicos Considerando as Dimensões da Oralidade, Leitura e Escrita para o Laboratório de Língua Portuguesa**

O objeto metodológico a ser trabalhado no Laboratório de Língua Portuguesa concerne no estudo e análise dos gêneros discursivos, especificamente na esfera literária que corresponde a certos padrões de composição de discursos determinados pelo contexto em que são produzidos, pelo público a que eles se destinam, por sua finalidade, por seu contexto de circulação, etc. Qualquer texto, oral ou escrito, filia-se a um gênero discursivo. Como estão diretamente relacionados ao uso que as pessoas fazem da linguagem em diferentes situações, os gêneros não são estáticos, pois surgem e se modificam em função de necessidades específicas.

Contudo, ressalta-se que por compreender a complexidade e a variedade de gêneros discursivos delimitou-se como objeto de estudo do Laboratório de Língua Portuguesa o **Gênero Literário**.

Logo, faz-se pertinente a definição de Gênero Literário, que consiste na apresentação de textos em que o autor utiliza recursos linguísticos para expressar sua imaginação e fantasia na criação de mundos fictícios. Os discursos literários buscam nos leitores uma parceria para desvendar os sentimentos, compreender os sentidos das coisas não ditas. Convidam o leitor a compartilhar do jogo da imaginação. Proporcionam o desenvolvimento de um espaço de liberdade de linguagem e permitem que se deixe levar pela imaginação, emoção, fantasia. Ao mesmo tempo são fontes de conhecimento do mundo.

Nesse sentido, a mediação do professor deve assegurar o acesso do aluno às diversas tipologias que integram o Gênero Literário.

O trabalho desenvolvido no Laboratório de Língua Portuguesa, no que compete a Educação em Tempo Integral, deverá contemplar as seguintes tipologias<sup>28</sup>: Contos, Fábulas, Poemas, Lendas e Mitos, Crônicas, Literatura Infantil: Moderna e Contemporânea, Contos de Fadas, Peças de Teatro, Novelas, Letras de Músicas, Roteiros, Filmes, Textos Imagéticos.

Desse modo segue tabela que compreende as tipologias com as suas respectivas características:

TIPOLOGIAS	CONCEITUAÇÃO
C O N T O S	Utiliza linguagem simples, direta, acessível e dinâmica. Envolve poucos personagens, os quais se movimentam em torno de uma única ação. O conto é a narração de um fato inusitado, mas possível, que pode ocorrer na vida das pessoas, embora não seja tão comum. O primeiro grande contista brasileiro foi Machado de Assis.
F Á B U L A S	Narrativa ficcional em que sugere uma reflexão de ordem moral. Os personagens costumam ser animais e/ou objetos que apresentam características humanas: falam, sentem, pensam, se relacionam. No final, encontra-se uma frase que é a moral da história, ou seja, o resumo da lição.
P O E M A S	É uma obra literária apresentada geralmente em verso, ainda que possa existir prosa poética, assim designada pelo uso de temas específicos e de figuras de estilo próprias da poesia. No poema, podemos encontrar uma musicalidade própria, criada pelo som das palavras. O ritmo é dado pelo número de sílabas dos versos e a rima é um elemento importante da sua sonoridade. Existem poemas que não tem rimas, são os chamados versos livres. Efetivamente, existe uma diferença entre poesia e poema. Este último, segundo vários autores, é uma obra em verso com características poéticas. Ou seja, enquanto o poema é um objeto literário com existência material concreta, a poesia tem um caráter imaterial e transcendente.

<sup>28</sup> Conforme Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008, p. 351).

L E N D A S  E  M I T O S	<p><b>Mito:</b> é o relato fantástico de tradição oral geralmente protagonizado por seres que encarnam, sob forma simbólica, as forças da natureza e os aspectos gerais da comunicação humana. Exemplo: Passar por baixo da escada remete a azar.</p> <p><b>Lenda:</b> narrativa cuja personagem consiste em herói popular; pode ser também uma narrativa em que fenômenos da natureza são explicados por meio de aventuras vividas por seres humanos e seres fantásticos oriundos do imaginário popular. Exemplo: A Lenda das Cataratas.</p>
C R Ô N I C A S	Discurso no qual o autor manifesta subjetividade a partir da observação e do relato de fatos cotidianos. Essa tipologia oferece uma interpretação que revela ao leitor algo que está implícito e o auxilia na compreensão da realidade.
L I T E R A T U R A  I N F A N T I L  M O D E R N A	L I T E R A T U R A  I N F A N T I L  C O N T E M P
	<p>Quase toda obra literária infantil possui algumas características em comum, embora exceções existam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de temas adultos e/ou não apropriados a crianças. Isto inclui guerras, crimes hediondos e drogas, por exemplo;</li> <li>• São relativamente curtos - não possuem mais do que 80 a 100 páginas;</li> <li>• Presença de estímulos visuais (cores, imagens, fotos, etc);</li> <li>• Escrito em uma linguagem simples, apresentando um fato ou uma história de maneira clara;</li> <li>• São de caráter didático, ensinando ao jovem leitor regras da sociedade e/ou comportamentos sociais;</li> <li>• Possuem mais diálogos e diferentes acontecimentos, com poucas descrições;</li> <li>• Crianças são os principais personagens da história;</li> <li>• Possuem um final feliz.</li> </ul> <p>As principais características da literatura moderna são: nacionalismo, temas do cotidiano urbanos, linguagem humorística, liberdade no uso de palavras e textos diretos. Exemplo: Manuel Bandeira.</p>

	<b>O R Â N E A</b>	A literatura contemporânea apresenta uma liberdade formal, humor, apreensão do cotidiano. A linguagem é próxima ao coloquial e o vocabulário é simples.
<b>C O N T O S  D E  F A D A S</b>		São histórias geralmente curtas, nas quais os heróis ou heroínas enfrentam grandes obstáculos antes de triunfar sobre o mal. Essas histórias envolvem seres fantásticos, magias e encantamentos. Entre seus personagens estão os príncipes, as princesas, as fadas, as bruxas e os dragões.
<b>P E Ç A S  D E  T E A T R O</b>		Peça de teatro é o nome que se dá tanto ao texto teatral impresso, literário, quanto à sua encenação. As peças teatrais, quando se refere ao texto encenado, são constituídas de atores, que devem respeitar um roteiro, feito por um roteirista.
<b>N O V E L A S</b>		A novela é uma narração caracterizada, em geral, por uma narrativa de extensão média na qual toda a ação acompanha a trajetória de um único personagem.  Pode dizer-se que a novela apresenta maior economia de recursos narrativos; maior desenvolvimento de enredo e personagens. Em média, a novela tem entre 50 e 100 páginas, ou

	seja, 20 mil a 40 mil palavras.
<b>L E T R A S  D E  M Ú S I C A S</b>	Composições musicais para serem cantadas (letras de canções). Texto poético que embasa uma composição musical destinado ao canto.
<b>R O T E I R O S</b>	Roteiro é a forma escrita de qualquer espetáculo audiovisual, escrito por um ou vários profissionais, chamados de roteiristas. São partes essenciais do roteiro: descrição objetiva das cenas, sequências e diálogos entre as personagens do espetáculo. O roteiro é atualmente utilizado para espetáculos como cinema, teatro e programas de televisão. No teatro, o roteiro é dividido em atos. No cinema, em cenas. É um documento narrativo, que orienta o que será visto e/ou escutado durante o espetáculo.
<b>F I L M E S</b>	É um produto audiovisual finalizado, com uma certa duração, para ser exibido no cinema, na televisão ou em algum outro veículo de comunicação, formado por uma série finita de imagens fixas, registradas sobre um suporte físico e que, projetadas a uma velocidade maior que a capacidade resolutiva da visão humana, e causa ao espectador a sensação de movimento.  É a arte de se produzir obras estéticas, narrativas ou não, com uma determinada técnica, sendo simultaneamente arte, indústria e mito. Registra acontecimentos ou narra histórias.  Dentro do cinema existem duas grandes correntes: o cinema de ficção e o cinema documental.

<b>T E X T O S  I M A G É T I C O S</b>	<p>As fontes imagéticas potencializam a aprendizagem da leitura das imagens. As imagens conduzem a reflexão do que está explícito e implícito, isto é, uma representação mental de uma realidade sensível que funciona como recurso linguístico em gêneros literários. Associa-se o conceito de imagem a uma visualidade.</p> <p>Destaca-se como recurso, ou fonte imagética a fotografia, outdoors, obras de arte, histórias em quadrinhos, charges, e outras.</p>
---	---

A linguagem, em uma perspectiva dialógica, isto é, entendida como instrumento por meio do qual o homem interage com o outro, compreende o mundo e constitui-se como sujeito, adquire e produz conhecimentos, os quais devem ser contempladas na prática escolar considerando as especificidades do trabalho com os eixos da disciplina de Língua Portuguesa.

Ressalta-se que, embora os conteúdos a serem trabalhados pelo profissional que atua no Laboratório estejam assegurados nos eixos da Oralidade, da Leitura e da Escrita tal qual estão assegurados os conteúdos do ensino regular, deve-se compreender que as práticas pedagógicas da sala de aula comum, bem como do Reforço Escolar, devem ser desenvolvidas de modo diferenciado quanto à metodologia aplicada nos Laboratórios, uma vez que se têm, para cada um deles, objetivos diferentes.

Embora o eixo da Análise Linguística não esteja presente na tabela de conteúdos que embasará a prática docente no Laboratório, salienta-se que é a partir das orientações e intervenções do professor que são propiciadas as condições para o aluno refletir e expressar por escrito o que quer dizer, de forma clara e objetiva, ao interlocutor.

#### **Eixo da Produção Oral/Interação Social**

Tanto a escrita quanto a oralidade merecem atenção especial no processo de aprendizagem. Conforme estudos, a modalidade escrita exige um esforço maior do aluno.

Uma reflexão sobre o funcionamento dessa modalidade poderá auxiliar o aluno e o professor no processo de ensino-aprendizagem, pois, tanto o discurso oral como o discurso escrito, apresenta diferenças significativas em nível organizacional, estrutural e de conteúdo.

Podem-se observar algumas diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, uma vez que a primeira depende de um contexto de interação, ou seja, necessita de envolvimento direto de interlocutores; ao passo que a linguagem escrita não depende da relação presencial entre o leitor e o escritor. Desse modo, deve ser clara, concisa; permitindo a compreensão, mesmo na ausência do autor do registro escrito.

No discurso escrito há possibilidade de reelaborar, acrescentar, suprimir ou omitir algumas informações. Portanto, isso não é possível no processo de linguagem oral devido ao caráter momentâneo que permeia o contexto de produção.

No momento da produção discursiva, o sujeito autor exterioriza ideias inferindo acerca de como essas serão compreendidas por seu interlocutor. Contudo, por ser heterogêneo, o discurso é passível de diferentes interpretações, equívocos gerados por ambiguidades e ainda por elipses, que são recursos linguísticos utilizados ou não de forma intencional. Seja como for, todos esperam que seu discurso seja compreendido por seus interlocutores e constroem esse discurso tendo como objetivo serem compreendidos da melhor forma possível. No que tange à linguagem oral, as reações imediatas do interlocutor fazem com que o indivíduo modifique seu discurso, procurando alcançar seus objetivos comunicacionais. No caso da linguagem escrita, há um distanciamento temporal e espacial entre o autor do texto e seus leitores. Isso exige que o discurso escrito trabalhe com um grau maior de explicitação dos sentidos e significados quando comparado ao discurso oral.

Assim, apesar de a linguagem escrita manter com a linguagem oral relações de várias ordens, elas constituem modos linguísticos diferentes de expressão. Não se trata apenas de diferenças do âmbito físico, entre o sistema fonológico e o sistema grafológico ou ortográfico, as suas diferenças vão além destes aspectos.

Portanto, escrita e leitura precisam ser concebidas como momentos discursivos, visto que a aquisição ocorre processualmente com atividades de interação e interlocução.

Desse modo, o trabalho em torno da linguagem deve ser organizado no sentido de possibilitar ao aluno enriquecimento e aperfeiçoamento do seu discurso, tornando-o um usuário consciente da linguagem, com habilidade para realizar adequações nas diferentes situações de uso, percebendo o grau de formalidade requerida em momentos diversos de comunicação.

#### **Eixo da Leitura/Recepção Textual**

Ao abordar o ensino de leitura na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, é necessário compreender que os significados produzidos pela prática social resultam de processos de objetivação. Sendo a linguagem escrita uma dessas formas de objetivação dos significados. Ao mesmo tempo, existe o processo inverso ao de objetivação, que é o de apropriação dos significados objetivamente existentes na prática social e nas formas de registro escrito dela resultantes. Para que um indivíduo formule um enunciado que faça sentido aos demais, é preciso que ele se aproprie dos enunciados e dos significados existentes. Os enunciados individuais resultam da apropriação dos enunciados presentes na sociedade.

A apropriação das formas de expressão escrita, mais elaborada e ricas existentes em nossa sociedade é condição necessária para o desenvolvimento de nossa própria expressão escrita. Por mais original que seja o pensamento a ser expresso e a linguagem que o expressará, tanto um como outro, se alimentam das ideias, teorias, discursos e linguagens disponíveis na sociedade. Como escreveu Marx:

E justamente quando parecem empenhados em revolucionarem a si e às coisas, em criarem algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestados os nomes, os gritos de guerra, sua roupagem para, com esse disfarce de venerável antiguidade e esta linguagem emprestada, representarem a nova cena da história universal (MARX & ENGELS, 1993, p. 408).

Por meio do registro verbal, pelo código escrito, o texto conserva a expressão do conteúdo de consciência humana de modo cumulativo. Ao lê-lo, o leitor entra em contato com manifestações sócio-culturais, no tempo e no espaço. Daí advém uma ampliação de conhecimento que lhe permite compreender seu papel como sujeito histórico.

Nessa perspectiva, é necessário que o trabalho com a leitura, mediado pelo professor, propicie a formação de um leitor que apreenda o significado/sentido dos discursos, interpretando os elementos sócio-históricos que o constituem. Logo, para que o leitor compreenda tais elementos, é relevante considerar a relação da língua com a história, sendo essa regida pelo mecanismo ideológico. Assim, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

O texto será o material verbal mais importante no trabalho do professor com o aluno, não apenas um tipo de texto, mas todos os que concretizam um determinado discurso. Esta pluralidade deverá estar presente nos diversos gêneros discursivos. É a partir do confronto entre textos que tratam do mesmo tema diferentemente, que pode-se construir pontos de vista. A leitura e a análise contrastiva, assim, são um pressuposto básico para o

trabalho de argumentação e da produção de efeitos que auxiliam no processo de recepção do texto.

Concebendo a leitura na condição de cognição e de prática social, o leitor aciona seu conjunto de valores e crenças, resultantes da classe social à qual pertence, para o processo de compreensão e interpretação do texto. Esta abordagem da leitura pode possibilitar a reafirmação desses valores ou sua ruptura, tal como abordam Bordini e Aguiar (1993), quando as autoras refletem sobre o rompimento de expectativas do leitor por meio da leitura do texto literário.

No mundo simbólico da obra literária, os objetos e processos nem sempre são bem delineados, mas essas lacunas são preenchidas no processo da leitura, pois o leitor é colocado frente a frente com um produto de cultura que reflete posicionamentos de diferentes sujeitos sociais.

Na literatura, o leitor encontra o que não pode ou não sabe experienciar na vida real. Logo, o texto literário expande as fronteiras de conhecimento do leitor ao exigir-lhe a construção dos sentidos linguísticos. Como as palavras não apresentam um único sentido, ler também é escolher os sentidos mais adequados para cada palavra, conforme o contexto em que foi usada. Assim, a preparação para o ato de ler “requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.16).

No ato de ler, os sentidos não se esgotam nos conceitos, “a plenitude da leitura do texto literário se dá na concretização estética das significações” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.16). Assim, o contato do aluno com o texto literário deve enfatizar a leitura de modo a explorar o seu significado cultural, sem a preocupação com classificações, para que na continuidade do processo de formação de leitores, ocorra a sistematização teórica do conhecimento literário fundada na leitura prévia dos textos.

Nesse enfoque, por meio de atividades de leitura, o aluno avança da compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência. Gradativamente, a aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa, bem como o desenvolvimento das habilidades de classificar, ordenar e enumerar dados permite que o aluno exija leituras mais complexas desenvolvendo a leitura crítica.

O professor deve assegurar aos alunos leituras que representem a realidade de forma mais abrangente e profunda para que ampliem seu universo cultural. Assim, a leitura do texto literário, torna-se dinâmica, desafiadora e prazerosa.

Conforme Kleiman (1992), a leitura propicia a desmistificação da realidade e o rompimento de horizontes de expectativas, além de fornecer subsídios para que o aluno aproprie-se das estruturas linguísticas necessárias para o exercício da escrita. No entanto, a leitura não assegura, por si só, que tal processo ocorra. É necessário que o texto literário traduza a realidade de forma desmistificadora ou que, no caso oposto, o trabalho

pedagógico com o texto seja capaz de propiciar aos alunos uma análise crítica da forma mistificada com que o texto traduz a realidade.

Neste sentido, é imprescindível o estímulo à leitura e a pesquisa de modo a selecionar previamente textos adequados ao contexto da metodologia e da unidade temática. Proporcionando, atividades que retomem as ideias de gênero e sua especificidade, a partir de objetivos propostos, que visa à ampliação e superação do conhecimento prévio pelo aluno.

Posterior ao processo de seleção do gênero, o professor conduzirá as discussões em sala para estimular aos alunos a buscarem inferências (hipóteses), isto é, pistas apresentadas na produção textual, indagando-os sobre a tipologia textual, a relação título/tema, os interlocutores (a quem o texto se destina) e a relação dos aspectos visuais com o conteúdo. Este trabalho pode ocorrer por meio da utilização da capa de um livro de literatura infantil, em que o professor pode criar um clima de suspense acerca do enredo da história, analisando as ilustrações, a categorização gráfica das letras, a relação título/tema, os supostos personagens, o autor da obra e outros recursos visuais empregados. Entretanto, o trabalho não pode ficar restrito aos aspectos visuais e às inferências.

Pensar o eixo da leitura na perspectiva de ampliação e superação significa formar um leitor capaz de apreciar o sentido artístico do Gênero Literário e compreender sua importância como objeto da cultura e da história social. Tal formação ocorre num processo gradativo que precisa ser trabalhado no ambiente escolar e fora dele, a fim de incentivar a prática da leitura para que o aluno possa ter acesso à linguagem literária e ampliar sua percepção sobre a linguagem e sobre o mundo.

### **Eixo da Escrita/ Produção Textual**

No eixo da escrita ressalta-se a importância de produções discursivas elaboradas coletivamente e que abordem assuntos previamente discutidos. É importante que o professor compreenda que algumas palavras constituem textos. Portanto, são dotados de significação (o nome da criança, dos objetos, de personagens e outros), e que o trabalho intencional e planejado, por meio do qual o professor oriente o aluno no processo de apropriação da Língua Portuguesa, em todos os eixos assegura condições para que o aluno produza textos individuais.

Ao considerar a complexidade do desenvolvimento da oralidade, da aquisição da leitura e da escrita, cabe ao professor promover situações que envolvam o processo de produção discursiva, para que a criança a perceba como uma das possibilidades de representação da linguagem falada. Nesse contexto, o professor precisa propor reflexões ao

aluno, com o intuito de que este compreenda a escrita como representação e entenda também os efeitos de significação que permeiam essa linguagem.

É imprescindível que a escola promova o acesso ao conteúdo científico sistematizado. Então, o professor deve assegurar ao aluno a utilização da linguagem como um trabalho histórico, social e cultural, por meio do qual o homem organiza e imprime forma às suas experiências.

No uso dos gêneros a habilidade está diretamente relacionada ao domínio em relação a eles, ou seja, quanto maior for esse domínio, mais facilidade o aluno terá em empregá-los de modo adequado nas situações comunicativas em que estiver inserido.

Conforme Bakhtin (1997) pode-se conceituar, portanto, gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana e que se caracteriza e distinguem por seu conteúdo temático, pela sua construção composicional (estrutura, organização geral ou arranjo textual) e estilo (marcas linguístico-enunciativas). A experiência com gêneros discursivos permite ao aluno, o reconhecimento e a distinção das formas de textualização utilizadas nos casos conhecidos.

A variedade dos gêneros está diretamente relacionada à atividade humana. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros podem ser compreendidos a partir de primários e secundários. Os primeiros compreendem aos discursos orais e estão interligados ao diálogo cotidiano, a forma mais coloquial de expressão, ao discurso em sua relação com o contexto mais imediato, em que ocorre a ação comunicativa. Ao contrário, o gênero secundário é compreendido como um gênero mais complexo, uma vez que se apropria do gênero primário o transformando em um diálogo ou discurso mais assimétrico, que constitui uma ação em si mesma e apresenta co(referências) entre os enunciados. O gênero primário, a exemplo da conversação, se transforma em gênero secundário no diálogo entre personagens em uma obra literária e outros.

Nesse processo de transformação, o secundário traz características do primário, acrescenta novas características da esfera discursiva e se realiza como um novo gênero. Estabelecer claramente as fronteiras entre os gêneros primários e secundários é uma tarefa árdua. Contudo, por suas características individuais, constituem-se um objeto sempre único, resultado de transformações histórico-sociais, como aborda Bakhtin (1997).

Nessa perspectiva, estudar os gêneros discursivos no contexto escolar, implica em buscar e compreender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social, enfatizando a linguagem como prática social de significação que estrutura experiências diárias; (re)constrói relações interpessoais e se manifesta na forma de textos sócio-situados.

A definição de texto depende da concepção de linguagem que subjaz o trabalho docente na sala de aula. A produção escrita é então compreendida como unidade discursiva, na qual a presença do outro é de extrema importância tanto no ato de produção de sentido da leitura, como no momento em que o discurso está sendo elaborado.

O texto ganha valor quando está inserido num real processo de interlocução. Para tanto, faz-se necessário considerar os princípios da textualidade, que podem ser entendidos como: **intencionalidade** e **aceitabilidade** (interação entre autor e leitor, inferindo sobre o dito e o não-dito, quando o autor utiliza estratégias visando enredar o leitor); **informatividade** (o discurso utilizado não deve apresentar informações muito complexas - ou zonas de alta informatividade - nem tampouco simplificadas - zonas de baixa informatividade - mas primar por um nível mediano de informações, o que possibilita melhor compreensão); **situacionalidade** (contexto de produção, ou o modo como o leitor concebe as relações entre o texto e a situação em que foi produzido); **intertextualidade** (diálogo entre textos, discursos já produzidos, paráfrase), **coerência** (manutenção e progressão temática); e **coesão** (pronomes, conjunções; repetições, e outros recursos coesivos). Esses princípios da textualidade auxiliam professor e aluno no momento da produção textual. Compreende-se que a produção e todas as suas qualificações estão direcionadas para o outro e para o contexto numa dada situacionalidade.

Nas escolas, parte dos materiais de apoio didático-pedagógicos que abordam a produção textual ainda desconsidera o caráter relacional da linguagem. Na produção textual, mas, não somente nela, é necessário considerar o que existe de coletivo nas experiências e conhecimentos produzidos historicamente pelo homem. Cabe entender a escrita como processo e produto, porém não finalizado. Produzir e comparar textos, motivar debates são práticas viáveis.

É possível avaliar a importância da relação entre sujeitos (dimensão constitutiva da linguagem), visto que aquilo que o leitor/ouvinte procura na palavra é a resposta do outro que o constituirá como sujeito – a sua pergunta fundamental ao outro diz respeito a onde, como e quando começará a existir na sua resposta. Sendo a linguagem um fenômeno relacional e a linguagem escrita uma linguagem na qual o interlocutor não está presente física e temporalmente, compreende-se que ele esteja potencialmente presente no ato de elaboração do texto. Quem escreve, o faz para um sujeito (ou sujeitos) que lerão o escrito. O ato de escrever pode ser considerado um diálogo em potencial entre quem escreve e quem lê.

Para contemplar a função social da escrita o professor precisa trabalhar com gêneros diversificados compreendendo as suas especificidades, de modo que tais produções discursivas perpassem o cotidiano dos alunos. Em uma perspectiva de ampliação e superação desse conhecimento discursivo. Assim, é fundamental reconhecer

que as condições necessárias para a produção textual em sala de aula são: a existência do interlocutor em potencial; acesso a materiais diversificados para leituras prévias e fundamentação teórica; tema previamente discutido e estabelecimento de objetivos.

A produção textual deve ser considerada como ponto de partida do trabalho com a escrita, logo, é necessário assegurar a reflexão acerca das ideias explicitadas no texto. O professor necessita ser um leitor participativo e realizar inferências quando perceber que o processo de produção escrita é inacabado. Deve atuar como mediador e não como interlocutor único e mero corretor de erros ortográficos, pois o aluno precisa retomar seu texto, com o intuito de analisar e reelaborar seu discurso.

A mediação do professor possibilita ao aluno a compreensão das características discursivas que refratam as condições de produção e de circulação do gênero discursivo na sociedade, ao suscitar indagações como: quem produziu o texto? Como o produziu? Com que intenção o produziu? Para quem produziu? Além de outros questionamentos.

### **6.5.3 Conteúdos para o Laboratório de Língua Portuguesa para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano**

**CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação adequada das palavras (falar corretamente);</li> <li>• Adequação e ampliação vocabular (usos e contextos);</li> <li>• Sequência na exposição de ideias (domínio constante e progressivo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função social da leitura;</li> <li>• Leitura como apropriação da cultura historicamente acumulada e leitura como fruição e entretenimento;</li> <li>• Aspectos verbais e não-verbais;</li> <li>• Ideias (significado/significação); principais</li> <li>• Relações de interlocução (personagens).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função social e função cognitiva;</li> <li>• Função do símbolo;</li> <li>• Orientação (alinhamento, segmentação e pontuação).</li> </ul>

**CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO**

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência na exposição de ideias (domínio constante e progressivo);</li> <li>• Consistência argumentativa;</li> <li>• Adequação e ampliação vocabular (usos e contextos sociais);</li> <li>• Concordância verbal e nominal;</li> <li>• Pronúncia e articulação adequada das palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função cognitiva e social;</li> <li>• Ritmo, fluência e entonação (domínio constante e progressivo);</li> <li>• Unidade temática;</li> <li>• Linguagem verbal e não-verbal;</li> <li>• Ideias principais (significado/significação);</li> <li>• Disposição gráfica (aspectos estruturantes);</li> <li>• Relações de interlocução.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função cognitiva e social;</li> <li>• Ideia de representação;</li> <li>• Função do símbolo.</li> </ul>

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência na exposição de ideias;</li> <li>• Objetividade (domínio constante e progressivo);</li> <li>• Clareza na exposição de ideias;</li> <li>• Articulação adequada das palavras;</li> <li>• Adequação e ampliação vocabular (usos e contextos sociais);</li> <li>• Coerência e coesão;</li> <li>• Argumentação;</li> <li>• Narração de fatos;</li> <li>• Descrição de situações, objetos, seres humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função cognitiva e social;</li> <li>• Relações de Interlocução;</li> <li>• Disposição gráfica (aspectos estruturantes);</li> <li>• Fluência, ritmo e entonação (domínio constante e progressivo);</li> <li>• Unidade temática;</li> <li>• Linguagem verbal e não-verbal;</li> <li>• Ideias principais (significado/ significação);</li> <li>• Especificidades/características do gênero discursivo;</li> <li>• Processo e contexto de produção, inferências;</li> <li>• Confrontação de temáticas semelhantes em gêneros discursivos diferentes;</li> <li>• Intertextualidade (diálogo do texto com outros textos);</li> <li>• Síntese de ideias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função cognitiva e social;</li> <li>• Estrutura textual, composição e estilo de cada gênero textual;</li> <li>• Organização de parágrafos, pontuação;</li> <li>• Ampliação vocabular;</li> <li>• Unidade temática;</li> <li>• Relação tema/título/texto;</li> <li>• Coerência;</li> <li>• Coesão;</li> <li>• Consistência argumentativa;</li> <li>• Elementos de apresentação do texto (título, vocativo ou manchete, autor ou assinatura e outros);</li> <li>• Discurso direto (estrutura e pontuação empregada);</li> <li>• Discurso indireto (estrutura, pontuação empregada e sentidos);</li> <li>• Concordância verbal e nominal;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regência verbal e nominal;</li> <li>• Disposição gráfica (aspectos estruturantes de cada gênero).</li> </ul>
--	--	---

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 3º ANO

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência na exposição de ideias;</li> <li>• Objetividade (domínio constante e progressivo);</li> <li>• Clareza na exposição de ideias, fatos;</li> <li>• Articulação adequada das palavras;</li> <li>• Adequação e ampliação vocabular (situações formais e informais);</li> <li>• Coerência e coesão;</li> <li>• Argumentação;</li> <li>• Narração de fatos (recursos de entonação);</li> <li>• Descrição de situações, objetos, seres humanos;</li> <li>• Concordância verbal e nominal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função cognitiva e social;</li> <li>• Relações de Interlocução;</li> <li>• Disposição gráfica (aspectos estruturantes);</li> <li>• Fluência, ritmo e entonação (domínio constante e progressivo);</li> <li>• Unidade temática;</li> <li>• Linguagem verbal e não-verbal (ampliação gradativa dos usos);</li> <li>• Ideias principais e secundárias (significado/ significação);</li> <li>• Intencionalidade e ideologia;</li> <li>• Especificidades (composição, estrutura e estilo de cada gênero textual);</li> <li>• Processo e contexto de produção;</li> <li>• Confrontação de temáticas semelhantes em gêneros discursivos diferentes;</li> <li>• Intertextualidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função cognitiva e social;</li> <li>• Estrutura textual (composição e estilo do gênero);</li> <li>• Organização de parágrafos e pontuação;</li> <li>• Ampliação vocabular e adequação ao gênero;</li> <li>• Unidade temática;</li> <li>• Relação tema/ título/ texto, situacionalidade e intencionalidade;</li> <li>• Coerência;</li> <li>• Coesão;</li> <li>• Consistência argumentativa;</li> <li>• Discurso direto (estrutura, pontuação e sentidos);</li> <li>• Discurso indireto (estrutura e pontuação);</li> <li>• Concordância verbal e nominal;</li> <li>• Regência verbal e nominal;</li> <li>• Disposição gráfica (aspectos estruturantes / conteúdo e sentido);</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão, interpretação e análise da fala do outro (interação e sentidos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese de ideias;</li> <li>• Função dos símbolos;</li> <li>• Transposição de linguagens (linguagem literária e outros sistemas: mídia, filmes e etc).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese reflexiva de ideias;</li> <li>• Autoria da escrita (produz com e para o outro).</li> </ul>
---	--	---

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 4º ANO

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narração de experiências: brincadeiras, acontecimentos, eventos, filmes, entrevistas, etc;</li> <li>• Consistência argumentativa;</li> <li>• Ampliação e adequação do vocabulário (usos e contextos sociais);</li> <li>• Descrição de situações, objetos, seres humanos;</li> <li>• Dissertação (confrontação de ideias);</li> <li>• Concordância verbal e nominal;</li> <li>• Regência verbal e nominal;</li> <li>• Coerência e coesão (emprego de pronomes, advérbios e conjunções);</li> <li>• Análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função cognitiva e social;</li> <li>• Reconhecimento da intencionalidade no texto;</li> <li>• Ideias principais e secundárias (significado/significação);</li> <li>• Intencionalidade e ideologia;</li> <li>• Atribuição de sentidos, articulando texto/contexto e situacionalidade;</li> <li>• Linguagem verbal e não-verbal;</li> <li>• Confrontação de temáticas semelhantes em gêneros discursivos diferentes;</li> <li>• Intertextualidade;</li> <li>• Especificidade/ características de gêneros textuais;</li> <li>• Síntese de ideias;</li> <li>• Atribuição de significados que extrapolem o texto lido, inferências;</li> <li>• Unidade temática;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função cognitiva e social;</li> <li>• Estrutura textual (composição e estilo de gênero);</li> <li>• Organização de parágrafos e pontuação;</li> <li>• Ampliação vocabular e adequação ao gênero;</li> <li>• Unidade temática;</li> <li>• Relação tema/título/texto (situacionalidade, intencionalidade e intertextualidade);</li> <li>• Coerência;</li> <li>• Coesão;</li> <li>• Consistência argumentativa;</li> <li>• Discurso direto e indireto (estrutura, pontuação e sentidos);</li> <li>• Concordância verbal e nominal;</li> <li>• Regência verbal e nominal;</li> <li>• Disposição gráfica (aspectos estruturantes, conteúdo e sentidos);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade estrutural (elementos coesivos);</li> <li>• Sequência lógica na exposição de ideias e fatos;</li> <li>• Ritmo, entonação e fluência (domínio constante e progressivo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narração e usos de elementos da narrativa (diferenças entre narrativa e relato);</li> <li>• Adequação da estrutura e linguagem (narrativas, poemas, canções, relatório, gráficos, resumos, paráfrase, fichamento, síntese e outros);</li> <li>• Autoria da escrita (produz com e para o outro).</li> </ul>
--	--	---

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narração de experiências;</li> <li>• Brincadeiras, acontecimentos, eventos, filmes, entrevistas, etc;</li> <li>• Consistência argumentativa;</li> <li>• Ampliação e adequação do vocabulário (usos e contextos sociais);</li> <li>• Estratégias de argumentação;</li> <li>• Dissertação (confrontação de ideias);</li> <li>• Concordância verbal e nominal;</li> <li>• Regência verbal e nominal;</li> <li>• Coerência e coesão (emprego de pronomes, advérbios, conjunções e outros);</li> <li>• Análise e reconhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função cognitiva e social;</li> <li>• Reconhecimento da intencionalidade no texto;</li> <li>• Ideias principais e secundárias (significado e significação);</li> <li>• Intencionalidade e ideologia;</li> <li>• Atribuição de sentidos articulando texto, contexto e situacionalidade;</li> <li>• Linguagem verbal e não-verbal;</li> <li>• Confrontação de temáticas semelhantes em gêneros discursivos diferentes;</li> <li>• Intertextualidade;</li> <li>• Especificidade e características dos gêneros textuais;</li> <li>• Síntese reflexiva de leituras;</li> <li>• Atribuição de significados que extrapolem o gênero lido, inferências;</li> <li>• Unidade temática;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função cognitiva e social;</li> <li>• Organização de parágrafos, pontuação, estrutura e sentido;</li> <li>• Ampliação e adequação vocabular ao gênero;</li> <li>• Unidade temática e progressão temática;</li> <li>• Relação tema/título/texto, considerando princípios da textualidade: situacionalidade, intencionalidade, intertextualidade e informatividade;</li> <li>• Outros sinais de escrita: os diacríticos (hifen, acentuação, sinais gráficos e pontuação);</li> <li>• Coerência;</li> <li>• Coesão;</li> <li>• Consistência argumentativa;</li> <li>• Discurso direto e indireto (pontuação, estrutura e sentidos);</li> <li>• Concordância verbal e nominal;</li> <li>• Regência verbal e nominal;</li> </ul>

<p>das intenções no discurso do outro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade estrutural (elementos coesivos);</li> <li>• Sequência lógica na exposição de ideias e fatos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narração e usos de elementos da narratividade (diferenças entre narrativa e relato);</li> <li>• Adequação da estrutura e linguagem (narrativas, poemas, canções, relatórios, gráficos, resumos, paráfrases, fichamento, síntese e outros);</li> <li>• Autoria da escrita (produz com e para o outro);</li> <li>• Especificidades da linguagem padrão, linguagem digital (forma, registro, interlocução, recursos gráficos, estilo, conteúdo).</li> </ul>
---	---

#### 6.5.4 Avaliação para o Laboratório da Disciplina de Língua Portuguesa

A prática pedagógica laboratorial reflete uma concepção de homem, sociedade e educação. Assim, é um ato político fundamentado em uma concepção epistemológica do objeto de análise que, em Língua Portuguesa, consiste na linguagem refratada nos gêneros literários.

Nesse enfoque, a função principal da escola é a transmissão de conceitos, proporcionando situações de mediação, as quais partem do conhecimento prévio do aluno superando-os pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Desse modo, o processo de avaliação no Laboratório de Língua Portuguesa, deve ocorrer de maneira diagnóstica e contínua, considerando o desenvolvimento gradativo do aluno. Os instrumentos utilizados para esse fim serão as atividades produzidas, que abordem o trabalho com os gêneros literários e contemplem os eixos da produção oral, da leitura e, da escrita/produção textual.

O professor precisa atentar-se aos conteúdos apropriados pelo aluno na oralidade, considerando a objetividade, a ampliação e adequação de usos e contextos sociais (vocabulário), sequência na exposição de ideias, consistência argumentativa, pronúncia e articulação adequada das palavras, concordância verbal e nominal, bem como a compreensão, interpretação e análise (sentidos) nos discursos; uma vez que o aluno necessita desses conteúdos para a produção textual.

Nesse sentido, é importante que o trato com a leitura fundamente o aluno para que este compreenda a função cognitiva e social dessa prática, analise e interprete a linguagem verbal e não verbal, as relações de interlocução, composição e estilo e outros conteúdos que o subsidiarão na elaboração de discursos orais e escritos.

No que concerne ao eixo da escrita, o professor atuará como interlocutor da produção do aluno, atuando como mediador que respeita a autoria do aluno.

O professor precisa interpretar a aprendizagem dos alunos com base nos registros e apreciações sobre o trabalho destes com relação à linguagem oral, ao domínio da escrita e da leitura. Desse modo, a partir da reflexão sobre os resultados obtidos, o professor redimensionará sua prática para implementar e possibilitar novas oportunidades de aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Maria Lucia. **Manual de teoria literária**/Org. Rogel Samuel - Petrópolis, Vozes, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARTHES, Roland. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, Roland (org.). **Análise estrutural da narrativa**. São Paulo: Vozes, 1973.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.

CASCUDO, Camara - **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, MG, 1988.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CIPRIANO, Lucia Helena Ribeiro; WANDRESEN, Maria Otilia Leite. **Coleção Linhas e Entrelinhas: Língua Portuguesa - 2ª. Ed - Curitiba: Positivo, 2004.**

CITELLI, Adilson; CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. vol. 3. São Paulo: Cortez, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática** – 1º ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria & Prática**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o Novo Milênio. **Delta**. n 17 [Edição Especial], p. 1-9, 2001.

FARACO, C. A.; KLEIN, L. R.; VIRMOND, S. M. Leitura, fala e escrita: velhas atividades num horizonte novo. In: **Currículo Básico de Educação de Adultos. Fases I e II**. Curitiba: SEED/DESU, 1989.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerências textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O Ensino da Literatura nas séries iniciais**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, Lílian Argentina Braga - **Brincadeiras Cantadas** – Porto Alegre: Kuarup, 1988.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguística e Ensino do Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London/New-York: Longman, 1976.

HELENA, Lúcia. **A tragédia grega**; In: Teatro sempre. Rio de Janeiro, sd.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona/ Espanha: Ediciones Península, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas/São Paulo: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas/São Paulo: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. Ed. São Paulo: Cortez, Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KRISTEVA, Julia. **Introdução a semanálise**. Trad. Lúcia Helena França. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Horizonte, 1971.

LIMA, Regina Villaça. **Dia-a-dia do Professor: Oficina de Textos**. V.2 Belo Horizonte: FAPI, 2004.

LUCKESI, C. **Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. Ideias**. n.15, p.115-25, São Paulo, 1992.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas/ São Paulo: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Tomo I. Moscou: Editorial Progresso, 2001.

MIONI, Rozinaldo Antonio. **Charge: uma prática discursiva e ideológica**. Campo Grande, MS: INTERCOM, 2001.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução a linguística 1: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

NELMS, Henning. **Como fazer teatro**/ tradução Bárbara Heliadora. -Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1964.

OLIVEIRA, C. M. de **A Literatura Infantil** [on line] <http://graudez.com.br/litinf/origens.htm>

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**. Campinas/SP: Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001a.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro: tradução para língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira** - São Paulo: Perspectiva, 1999.

PÊCHEUX, M., FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Trad. de Péricles Cunha. In: GADET, F, HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 163-252,1993.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. **O discurso das charges: um campo fértil de intertextualidade**. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da et al. Ensino de língua: do impresso ao virtual. Campina Grande, PB: EDUEP, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

QUEIROZ, Mariza - **Brincando de Roda** – RJ: Musas editora, sd.

REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Victor. **Didáctica do português**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Maria. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 1995, 2003.

SIMONS, D. Herbert; MURPHY, Sandra. Estratégias da linguagem falada e aquisição da leitura. In: GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLMER, Antonino. **Manual de teatro-Cadernos / Contra Cena**, Lisboa: 1999.

SUASSUNA, Lúvia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAN DIJK, *apud* REIS, Carlos; LOPES, Ana Maria. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, p. 106, 1988.

#### Sites:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Filme>, acesso em 06/12/2009

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Obraliteráriainfantil>, acesso em 06/12/2009

[www.fonosp.org.br/publicar/](http://www.fonosp.org.br/publicar/)

[www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes)

[www.infoescola.com](http://www.infoescola.com)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/>, acesso em 06/12/2009

[www.fcsh.unl.pt/edtl./E-dicionário de termos literários](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/E-dicionário%20de%20termos%20literários), edição e organização: Carlos Ceia, acesso em 09/02/2010

## 6.6 MATEMÁTICA

### 6.6.1 Concepção da Disciplina

A Matemática, como parte do conjunto de conhecimentos científicos, constitui-se como uma disciplina fundamental, indispensável na construção dessa Diretriz. Tanto que é possível afirmar, com Machado, que:

Em todos os lugares do mundo, independentemente de raças, credos ou sistemas políticos, desde os primeiros anos de escolaridade, a Matemática faz parte dos currículos escolares. [...] Parece haver um consenso com relação ao fato de que seu ensino é indispensável e sem ele é como se a alfabetização não se tivesse completado (MACHADO, 1990, p. 8).

Cabe então, discutir o ensino dessa disciplina no Laboratório da Educação em Tempo Integral como parte dessa Diretriz e o reconhecimento de sua especificidade na construção do conhecimento humano.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário resgatar os aspectos relevantes de sua historicidade, desde o seu surgimento até a sua transformação em ciência, bem como discutir as implicações que parte deste conhecimento matemático traz no processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista histórico, o homem, para se certificar de quantidades cada vez maiores, recorreu a representações como os desenhos pictográficos, entalhes em madeiras e ossos como forma de garantir o registro desta quantificação. Neste sentido, Ritter (1990, p. 12), afirma que “[...] descobertas arqueológicas revelaram que os primeiros sistemas de escrita surgiram para atender à necessidade de calcular, dividir e repartir a riqueza material das sociedades”.

Dessa maneira, a Matemática apareceu como um conjunto de regras práticas e isoladas que respondiam a necessidades da vida diária e cuja validade e aceitação fundamentavam-se no cumprimento das tarefas de ordem prática tais como: pesos e medidas no comércio, cálculo de impostos, construção de moradias, monumentos funerários, medidas de terras, etc.

O caráter utilitário decorrido diretamente das necessidades práticas demonstra que o determinante no aparecimento e conseqüente desenvolvimento dessa ciência constituiu-se das exigências da realidade material, com o predomínio da ação do homem sobre a natureza.

Esse predomínio da ação do homem formou-se no momento em que a mão humana se especializou, servindo como ferramenta. Paralelamente a esse processo, foi se desenvolvendo no cérebro a consciência, primeira das condições necessárias para se obter

resultados práticos e úteis, produzindo assim a ação recíproca transformadora do homem sobre a natureza (ENGELS, 1875-1876). Esse processo no qual o homem, transformando a realidade transforma-se a si próprio, está intimamente ligado ao processo de conhecimento. Conforme Otte (1993, p. 80), “[...] o caráter abstrato do conhecimento matemático obtém sua justificação em algo concreto, que é real e presente antes de qualquer elaboração Matemática”.

Porém, como acontece em todos os campos do pensamento humano, esse conhecimento mediado pelas abstrações se afasta do mundo real do qual se originou como condição necessária para depois agir sobre ele.

Percebe-se com isso, que o conhecimento matemático é fruto da invenção e criação humana, um conjunto de conhecimentos científicos, construídos no âmbito das relações sociais expressas por meio de conexões entre os homens e a natureza.

Nesta dinamicidade, o conhecimento matemático foi se modificando em função de pressões contextuais advindas da interferência de outros setores do conhecimento humano, da cultura e da técnica, e também em função das necessidades internas.

Ao analisar historicamente este desenvolvimento, no constante processo de intervenção intencional do homem para assegurar a sua existência, observa-se que este conhecimento vem sendo construído atendendo às solicitações da própria ciência, de determinada época e sociedade.

Para compreender a finalidade desta ciência na atividade produtiva e social dos homens, a relação do conteúdo e do seu trabalho com as tarefas gerais, faz-se necessária a compreensão materialista do objeto da Matemática e o conhecimento de sua história.

Segundo definição de Engels, apontada por Petronzelli (s.d), “Este objeto se constitui das relações quantitativas e das formas espaciais do mundo real”. Porém, estes objetos não representam diretamente a realidade objetiva<sup>29</sup>. Eles são frutos da abstração e existem enquanto representação. A partir de necessidades geradas é preciso criar mecanismos que traduzam de forma Matemática estas relações.

Pelas razões já expostas, admite-se a Matemática como disciplina fundamental na formação escolar do indivíduo, a ponto de destacar sua importância como disciplina obrigatória nos currículos escolares e nessa Diretriz. No entanto, é preciso desvelar a problemática existente no ensino de Matemática que valoriza o saber cotidiano em detrimento do saber escolar. Uma delas refere-se às aplicações práticas do saber cotidiano e a outra associa o ensino ao desenvolvimento do raciocínio.

<sup>29</sup> Entende-se por fenômenos e objetos materiais toda a realidade objetiva que fica fora de nossa consciência - o rio, o morro, a terra, a cadeira, o lápis, a água, o vulcão, etc. - (TRIVIÑOS, 1987, p. 17).

No que se refere à perspectiva que associa o seu ensino ao desenvolvimento do raciocínio, é indiscutível a sua contribuição para o desempenho cognitivo. Porém, o que não se pode argumentar é o seu caráter de exclusividade para essa finalidade, que não é domínio exclusivo da Matemática, mas que contribui para essa perspectiva como as demais disciplinas.

A outra perspectiva destaca que o fato da Matemática ser utilizada em diversas áreas do conhecimento, a educação escolar prioriza suas aplicações práticas no ensino. Também contribui para reforçar essa ideia a utilização de noções matemáticas envolvendo operações numéricas, formas e medidas exigidas pelas tarefas cotidianas.

Não se pode negar que o saber cotidiano é importante como ponto de partida na prática escolar, pois contempla elementos inseparáveis da vida humana, porém, somente a apropriação dos conceitos matemáticos científicos confere a superação deste saber imediato, inerente a pragmaticidade presente no cotidiano, garantindo assim a apropriação de conhecimentos necessários à vida do sujeito participante da sociedade.

Ressalta-se é que, ao relacionar o saber do cotidiano na prática pedagógica escolar no Laboratório de Matemática, o profissional necessita ter maior conhecimento das características peculiares a esta disciplina, desde as suas origens até suas implicações mais amplas para utilizá-lo devidamente no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o profissional que atua no Laboratório de Matemática deve viabilizar meios para a superação das práticas escolares pragmáticas por meio do conhecimento científico.

Assim, quando se fala da prática como fundamento da teoria, deve-se levar em conta que esta muitas vezes surge para satisfazer exigências da realidade ou, ainda, para atender necessidades de ordem econômica e social. Para a Matemática isso significa que:

[...] se, em última instância, são as necessidades econômicas e sociais o fator que gera o desenvolvimento do conhecimento matemático e que, se é na prática de transformação da realidade social que o conhecimento matemático adquire significado, é necessário que o desenvolvimento desse conhecimento seja compreendido dentro de suas especificidades. Existem fatores específicos ao conhecimento matemático que explicam seu desenvolvimento. [...] Ver o conhecimento matemático na sua relativa autonomia não significa desvinculá-lo da prática social; significa apenas que não se pode explicar tudo a partir das necessidades sociais imediatas. Um conhecimento matemático pode ser desenvolvido a partir de um conhecimento anterior, sem que haja ligação imediata com alguma necessidade prática e nem por isso esse novo conhecimento deixa de ter aplicações práticas (DUARTE, 1987, p. 9).

Desta forma, evidencia-se no atual ensino de Matemática uma dicotomia entre aplicabilidade e formalidade, ou seja, entre a Matemática aplicada e a Matemática formal. Esta última está fundamentada na estrutura social vigente, a qual compartilha com a dissociação entre uma Matemática acadêmica e outra ligada a empiria do conhecimento.

A concepção do ensino de Matemática preconizada nessa Diretriz pretende explicitar a superação desta dicotomia e discutir metodologias de ensino que contribuam para favorecer a compreensão deste conhecimento pelos alunos.

Ao considerar o que poderá contribuir para o processo ensino-aprendizagem desta disciplina, destacam-se alguns valores inerentes ao conhecimento matemático: **intrínsecos** – ligados à apreensão de pré-requisitos, como técnicas e conhecimento necessários à continuidade do estudo dentro do próprio conhecimento matemático; **utilitários** – relaciona a utilização do ensino matemático para a vida cotidiana e profissional; e **formativos** – engloba representações relacionadas com o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, visando à formação integral do mesmo (RODRIGUES, 1993).

A proposta de ensino aqui apresentada pretende orientar a ação pedagógica do professor que, ao tomar conhecimento destes valores, possa criar condições para que o aluno se aproprie do conhecimento matemático para responder aos desafios da sociedade.

Assim sendo, vale ressaltar que o objetivo do ensino da Matemática é muito mais do que aprender técnicas de utilização imediata é também compreender significados, sensibilizar-se para resolver problemas e construir seus próprios instrumentos para solucioná-los, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender os limites das aplicações imediatas.

O papel da instituição escolar, é a sistematização do conhecimento científico e o papel do professor é transmitir e mediar o conhecimento dos conteúdos escolares.

No Laboratório de Matemática o professor deve proporcionar condições básicas aos alunos para apreensão dos conceitos matemáticos para que possam assumir atitudes de agentes de transformação da sociedade. Neste sentido, o fazer pedagógico é um ato intencional e planejado.

Aos profissionais, nas práticas laboratoriais, cabe iniciar o trabalho com os conteúdos matemáticos, relacionando-os aos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, auxiliando para que as ideias e concepções espontâneas sejam superadas, de forma que, o conhecimento elaborado cientificamente venha a fazer parte do repertório da escolarização.

Nessas perspectivas, os conteúdos matemáticos nessa Diretriz apresentam-se a partir dos eixos: **Números, Medidas, Geometria e Linguagem da Informação**.

A disposição dos conteúdos apresentada possibilita aos profissionais que atuam nos Laboratórios entenderem que existe uma ordem necessária a ser cumprida, porém para garantir a dinamicidade dos conteúdos, estes devem estar articulados entre si e serem trabalhados no sentido horizontal e vertical, proporcionando uma noção de totalidade a ser atingida entre os quatro eixos, favorecendo com isso um ensino em espiral. Por exemplo, o eixo das “medidas” pode ser tomado como articulador do trabalho matemático quando: comparam-se duas quantidades, mede-se uma região limitada do espaço, se constroem

gráficos, entre outros. Os conteúdos devem ser trabalhados gradativamente desde a Educação Infantil – Pré-escolar ao Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, ressaltando que conceitos vistos anteriormente devem ser retomados, não apenas como repetição do que foi estudado, mas como forma de ampliação do campo de estudo.

É importante que os profissionais que atuam nos Laboratórios realizem pesquisas em Educação Matemática e em Psicologia da Educação Matemática, com o objetivo de buscar orientações em diferentes campos do conhecimento matemático escolar, que os auxiliem no trabalho contínuo no Laboratório e como referência para estudos ou futuros estudos como professor pesquisador de sua própria prática.

#### **a) Números**

Quando o aluno conta mecanicamente uma sequência numérica, não significa que ela já tenha internalizado a ideia do número. Essa internalização abrange, entre outras coisas, o estabelecimento de relações, a correspondência biunívoca, o acréscimo de uma unidade ao número que o precede, chamado de princípio de recorrência, o valor posicional e suas implicações operatórias.

A classificação e seriação são operações importantes que permitem ao aluno estabelecer relações de agrupamentos seguindo critérios estabelecidos; perceber a inclusão de classes (a classe do três, inclui a do dois, a do um, a do zero, ao mesmo tempo em que está incluída na do quatro, na do cinco, e assim por diante), a conservação de quantidades e também propicia ao aluno a compreensão das bases de contagem.

Ao trabalhar números, ressalta-se que os Sistemas de Numeração não foram iguais ao que se conhece hoje. As primeiras contagens realizadas pelos homens ocorreram em diferentes lugares e épocas, com procedimentos variados. Para auxiliar a compreensão do Sistema de Numeração Decimal é necessária a exploração de diferentes bases, por meio de situações que envolvam agrupamentos e trocas, explorando brincadeiras de troca utilizando figurinhas, selos, desenhos, fichas coloridas, entre outros e o “Jogo do Nunca 2” (3, 5, 10 ), favorecendo a compreensão da organização dos Sistemas de Numeração em diferentes bases.

É importante ressaltar que a compreensão do Sistema de Numeração Decimal, composto pelos símbolos 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 possibilita a representação de qualquer número, sendo que o uso do zero é fundamental para representar a coluna vazia no desenvolvimento das técnicas de cálculo e também na compreensão do valor posicional.

O trabalho com as **operações** deve contemplar o processo de agrupamento, trocas e representação simbólica dos números no Sistema de Numeração Decimal, priorizando, no seu início, a construção do significado e posteriormente a formalização das operações.

A ideia presente na **adição** é a de juntar, cuja representação é feita através de um registro a partir de desenhos, do trabalho com o cartaz valor lugar, material dourado ou outro material, até a apresentação do algoritmo.

As ideias presentes na **multiplicação** são a de adição de parcelas iguais, a de área e o raciocínio combinatório. Anterior à apresentação formal da multiplicação, a palavra “vezes” deve ser trabalhada. Isto pode ser feito em diversas situações, tais como: jogos, compras, entre outras. Essas ideias devem ser registradas de diferentes maneiras e posteriormente apresenta-se o sinal da operação.

Na **subtração** as ideias de comparar (ideia comparativa), de completar (ideia aditiva) e de tirar (ideia subtrativa), são ideias diferentes representadas pela mesma sentença Matemática. E devem ser trabalhadas explorando simultaneamente o texto do problema ou exercício com a escrita Matemática.

Na **divisão** trabalha-se com a ideia repartitiva (quando se distribui o todo para um número fixo de componentes de um grupo) e subtrativa (subtrações sucessivas de uma mesma quantidade).

Para a compreensão das operações e da formação do Sistema de Numeração Decimal é importante o uso do ábaco de hastes verticais (ábaco aberto), papel quadriculado, cartaz valor lugar, calculadora, material dourado, cédulas, moedas e outros. Estes materiais auxiliam na compreensão da composição e decomposição numérica, no trabalho com o valor posicional dos algarismos de um número, na separação em ordens e classes, na leitura, escrita e compreensão do Sistema de Numeração Decimal.

É importante ressaltar que não é o material manipulável que garante a apropriação do conhecimento, entretanto, este auxilia a abstração dos conceitos. Simultaneamente ao uso do material manipulável, o profissional que atua no Laboratório deve explorar o registro da situação-problema por meio da linguagem Matemática.

## b) Medidas

Primeiramente as unidades de medidas devem ser trabalhadas partindo das noções que os alunos têm. Dessa forma, ao observar o tamanho dos objetos, na exploração do espaço, o aluno vai estabelecendo relações comparativas, classificando-os em pequenos, grandes, compridos e curtos, o que está perto e o que está longe, etc. A partir desse trabalho, se começa a ampliar o conceito de medir, utilizando medidas arbitrárias como: partes do corpo (palmo, pé, etc.), objetos (palitos, caderno, pedaços de barbante, entre outros) como unidade de medida, até a necessidade de formalização da unidade padrão.

Quanto às medidas de tempo, pode-se iniciar com a construção de calendários, pois a partir deste registro o aluno estabelece relações entre o passado, presente e futuro. O

desenvolvimento da noção de tempo é fundamental para a percepção da ordem, da sucessão dos acontecimentos e da duração dos intervalos temporais.

Quanto às medidas de valor, sugere-se que o aluno manuseie cédulas e moedas, observando que elas têm valores específicos, utilizando a composição e decomposição, equivalência e a relação com o Sistema de Numeração Decimal. Convém mencionar que o Sistema Monetário Brasileiro é decimal e o centavo representa a centésima parte do Real. O uso das medidas de capacidade, de massa, de superfície e de volume também deve ser trabalhado partindo das unidades de medidas arbitrárias até a unidade padrão, explorando as unidades usuais.

## c) Geometria

No estudo geométrico, são necessárias ações de observação, percepção, comparação, classificação, semelhanças, diferenças, identificação de regularidades ou não, assim como a representação e a construção de objetos, explorando as relações quantitativas<sup>30</sup> e qualitativas<sup>31</sup>.

Para tanto, o ensino da geometria deve iniciar pela exploração do espaço vivido para situar-se nele e analisá-lo percebendo os objetos, suas posições e posteriormente as relações métricas no espaço.

Conhecer geometria implica em reconhecer-se num determinado espaço e a partir dele localizar-se no plano, por exemplo, utilizando noções espaciais posicionais como direção, sentido, lateralidade, profundidade, anterioridade, e ainda possibilitar suas representações por meio de maquetes, plantas baixas, ampliando para a localização da sua casa, de seu bairro, de seu município, estado, país, globo terrestre.

A observação das formas geométricas tridimensionais como, por exemplo, a partir da utilização de caixas semelhantes aos sólidos, auxiliam no início da sistematização do conhecimento geométrico. Pode-se inserir noções de dentro, fora e fronteira, além de explorar as possíveis formas poligonais e não poligonais das faces que compõem os sólidos. Uma vez as faces recortadas ou contornadas, dá-se a ideia de figuras planas (bidimensionais), e permite exemplificar o segmento de reta (unidimensional).

É importante no trabalho com os sólidos geométricos estabelecer relação entre objetos que tenham formas geométricas mais usuais: para o cone, apresentar chapéu de palhaço ou casquinha de sorvete; para o cilindro, latas de óleo e as diversas formas de pirâmides utilizar embalagens e enfeites (PARANÁ, 1997).

<sup>30</sup> Relações quantitativas são expressas por um número ou uma quantidade (BORGES, 2005, p. 15).

<sup>31</sup> Relações qualitativas são expressas sem emprego de qualquer número para representar uma quantidade (BORGES, 2005, p. 15).

Em relação aos polígonos, deve-se explorar a classificação e as propriedades geométricas dos polígonos usuais e do círculo.

Ao desenvolver atividades em sala de aula, o professor pode explorar a natureza (formas, relações geométricas, simetria: botões de flor, girassóis, caramujos, favos de mel, abacaxis, frutos do pinheiro - pinha, corpo humano, etc) e usar materiais tais como: geoplanos, tangrans, poliminós, caleidoscópio, mosaicos, painéis, tecelagens, dobraduras, quebra-cabeças, jogos e ilusões de ótica.

#### **d) Linguagem da Informação**

Para auxiliar na compreensão da grande quantidade de informações e diferentes formas de apresentação de dados que se manifestam no dia-a-dia, a escola deve utilizar-se do eixo linguagem da informação, a qual contempla os conteúdos da estatística, probabilidade e raciocínio combinatório.

A estatística permite ler, organizar e interpretar informações contidas em tabelas e gráficos, buscando o desenvolvimento das capacidades de questionar, de levantar hipóteses e de estabelecer relações entre os dados apresentados.

É importante a exploração nos anos iniciais, dos vários tipos de gráficos como: os pictóricos, os de barra, os de colunas, bem como os de linhas e de setores circulares, possibilitando ao aluno analisar e interpretar as informações contidas nessas formas de representação. Inicia-se esse trabalho através de coletas de informações que fazem parte da sua vivência dentro e fora da escola, como: o calendário do tempo; calendário com registro de dias/condições meteorológicas; preferências de times de futebol; cores; altura; peso, entre outras.

O profissional que atua no Laboratório deve considerar os diferentes tipos de informações contidas em gráficos e tabelas, via mídia televisiva e escrita, sendo necessário trabalhar com estas informações procurando interpretar o significado delas.

A probabilidade tem por objetivo promover a compreensão dos acontecimentos do cotidiano que são de natureza aleatória, identificando os possíveis resultados desses acontecimentos. Cabe ao professor propor situações em que os alunos possam realizar experimentos e fazer observações dos eventos, desenvolvendo primeiramente de forma intuitiva as noções de acaso e incerteza, utilizando, por exemplo, vários tipos de jogos (cartas, dados, moeda entre outros).

No raciocínio combinatório, enquadra-se a possibilidade de combinar objetos, a contagem dos números, agrupados por determinadas características, como por exemplo: com três blusas e duas saias, quantas são as possibilidades de combiná-las?

A abordagem destes conteúdos permite o desenvolvimento de capacidades de organização, interpretação e análise de dados quantitativos<sup>32</sup> da realidade, e também qualitativos<sup>33</sup> referentes às informações.

#### **6.6.2 Encaminhamentos Metodológicos para o Laboratório de Matemática**

O ensino matemático para os alunos que frequentam o Laboratório dessa disciplina na Educação em Tempo Integral deve diferenciar-se daquele já proposto no ensino regular.

O profissional que atua no Laboratório não pode confundir as especificidades metodológicas da Educação em Tempo Integral com o trabalho desenvolvido no reforço escolar, sendo os objetivos desses diferentes.

O trabalho pedagógico no Laboratório deve ocorrer com intencionalidade e qualidade, de forma lúdica e prazerosa, objetivando a ampliação dos conhecimentos. Para que isso ocorra propõem-se metodologias com o uso de jogos.

Com o intuito de discutir o significado do jogo e justificar o seu uso nos Laboratórios de Matemática na Educação em Tempo Integral deve-se ter como elemento norteador essa Diretriz a qual estabelece relação com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que está fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Esta mesma base teórica deve orientar metodologicamente o ensino na Educação em Tempo Integral.

A respeito do termo “jogo” encontra-se na literatura, referente a psicologia, várias terminologias, como por exemplo: jogo imaginário, jogo cooperativo, jogo sociodramático, jogo simbólico, entre outros. Elkonin (1980) defende que a distinção entre as diversas terminologias tem como uma de suas justificativas o fato da diversidade linguística em que se expressam os autores.

Entretanto, se postula que a estrutura psicológica que os jogos permitem desenvolver é substancialmente a mesma. Elkonin (1980) refere-se ao termo definindo-o como sendo desde as manipulações de um objeto qualquer, até os jogos de xadrez, futebol, entre outros. Em seu trabalho “A Psicologia do Jogo”, utilizou a terminologia “Jogo Protagonizado”. Contudo, há que se explicar que todos esses tipos de jogos se destacam pela sua importância em relação ao desenvolvimento intelectual do aluno. No entanto, o jogo tem sido utilizado por concepções de aprendizagem subjetivistas que consideram a atividade

<sup>32</sup> Que indicam quantidades referentes aos dados e que podem ser expressas por números, exemplo: idade, estatura, salário mínimo, entre outros (CURITIBA, 2006).

<sup>33</sup> Que representam qualidade ou característica dos dados, exemplo: sexo, nível de escolaridade, preferências, opinião, entre outros (CURITIBA, 2006).

direta do aluno sobre os objetos de conhecimento como sendo a única fonte válida de aprendizagem.

Essa perspectiva faz com que o jogo nas escolas seja utilizado por meio de práticas pedagógicas espontaneístas, deixando a cargo do aluno descobrir sozinho conceitos matemáticos expressos pelo jogo. O jogo seria o elemento externo que iria atuar internamente no sujeito, possibilitando-o a chegar sozinho a uma nova estrutura de pensamento.

Ao fundamentar o trabalho pedagógico no Laboratório de Matemática da Educação em Tempo Integral com jogos na perspectiva histórico-cultural, pretende-se contribuir para uma abordagem desse, como instrumento para a apropriação de determinados conceitos matemáticos, de forma a superar as práticas pedagógicas espontaneístas. Nesse sentido, o jogo deve ser adotado como instrumento que auxilia no desenvolvimento intelectual e que por meio da mediação do professor possibilite ao aluno exteriorizar o pensamento.

Na elaboração do planejamento, o profissional que atua no Laboratório organiza sua prática pedagógica, introduzindo o jogo como instrumento para atingir determinados objetivos. Para isso, o Laboratório de Matemática deve possuir materiais pedagógicos tais como: quebra-cabeça, tangram, trilhas, dominó, jogo da memória, bingo, percurso, boliche, pega-vareta, baralho, entre outros. Também se faz necessário dispor de materiais manipuláveis como: blocos lógicos e/ou materiais equivalente para os jogos de classificação e seriação, vários modelos de ábacos, barras de Cuisenaire para jogos de ordenação, material dourado, fichas coloridas, tampinhas de garrafas pet coloridas para os jogos de contagem ou de troca (nunca 3 ou nunca 10), geoplano, sólidos geométricos para os jogos de construções em geometria, moedas e dinheirinho sem valor para os jogos do sistema monetário, fita métrica, régua para os jogos do sistema métrico, balanças, vasilhames com diferentes unidades de medida para os jogos do sistema de medida de massa, capacidade entre outros.

Nesse contexto teórico é que o trabalho com jogos no Laboratório de Matemática se fundamenta, pois ao jogar, as funções psicológicas superiores, (percepção, atenção, memória, abstração, linguagem) são movimentadas e conseqüentemente acontece o levantamento de hipóteses, o diálogo para, posteriormente, chegar a uma conclusão. No entanto, é importante que o profissional que atua no Laboratório tenha em mente os objetivos a serem alcançados e saiba explorar as etapas que antecedem o ato de jogar. Giardinetto, *apud* Arce (2007, p. 197-199), estabelece alguns passos os quais precede a ação de jogar:

- **Familiarização com o material do jogo:** Neste primeiro momento, os alunos entram em contato com o material do jogo, identificando os materiais. Experimentam o

material por meio de simulações de possíveis jogadas. É comum o estabelecimento de analogias com os jogos conhecidos pelos alunos.

- **Reconhecimento das regras:** o reconhecimento das regras do jogo, pelos alunos, pode ser realizado de várias formas: explicadas pelo profissional que atua no Laboratório ou lidas pelos alunos, ou ainda, identificadas por meio da realização de várias partidas - modelo, em que o profissional que atua no Laboratório pode jogar várias partidas seguidas com um dos alunos, que aprendeu previamente o jogo, e os alunos restantes tentam perceber as regularidades nas jogadas e identificam as regras do jogo.
- **O “jogo pelo jogo” – jogar para garantir regras:** esse é o momento do jogo pelo jogo, do jogo espontâneo simplesmente, em que se possibilita ao aluno jogar para garantir a compreensão das regras. Nesse momento não são exploradas as noções Matemáticas contidas no jogo. O importante é a internalização das regras pelos alunos. Joga-se para garantir que as regras tenham sido compreendidas e que vão sendo cumpridas.
- **Intervenção pedagógica verbal:** depois dos três momentos anteriores, os alunos passam a jogar, agora, contando com a intervenção propriamente dita. Trata-se das intervenções que são realizadas verbalmente pelo professor durante o movimento do jogo. Esse momento caracteriza-se pelos questionamentos e observações realizadas pelo profissional que atua no Laboratório, a fim de provocar os alunos para a realização das análises de suas jogadas (previsão de jogo, análise de possíveis jogadas a serem realizadas, constatação de “jogadas erradas” realizadas anteriormente, etc). Nesse momento, a atenção está voltada para os procedimentos criados pelas crianças na resolução de problemas de jogo, buscando relacionar esse processo a conceitualização Matemática.
- **Registro do jogo:** momento que pode acontecer dependendo da natureza do jogo que é trabalhado e dos objetivos que se têm com o registro. O registro dos pontos, ou mesmo dos procedimentos e cálculos utilizados, pode ser considerado uma forma de sistematização e formalização, através de uma linguagem própria que, no nosso caso, seria a linguagem Matemática. É importante que o profissional que atua no Laboratório procure estabelecer estratégias de intervenção que gerem a necessidade do registro escrito do jogo, a fim de que não seja apenas uma exigência, sem sentido para a situação de jogo. O registro é um importante instrumento de que pode dispor o aluno, para análise de jogadas “erradas” (jogadas que poderiam ser melhores) e construção de estratégias.

- **Intervenção escrita:** trata-se da problematização de situações de jogo. Os alunos resolvem situações-problemas do jogo elaboradas pelo profissional que atua no Laboratório. A resolução de problemas do jogo propicia uma análise mais específica sobre o jogo, em que os problemas abordam diferentes aspectos do jogo que podem não ter ocorrido durante as partidas. Além disso, trata-se de um momento quando os limites e a possibilidades do jogo são resgatados pelo profissional que atua no Laboratório, direcionando para os conceitos matemáticos a serem apropriados. O registro do jogo também está presente nesse momento.

Partindo das apropriações dos conteúdos possibilitados pela exploração do jogo o aluno irá desenvolver a capacidade de lidar com informações que, por conseguinte, o ajudará a incorporar conceitos matemáticos formais.

### 6.6.3 Conteúdos para o Laboratório de Matemática para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL			
NÚMEROS	MEDIDAS	GEOMETRIA	LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Noções de quantidade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- um, nenhum, alguns, pouco, muito, mais, menos, igual, diferente;</li> <li>- registro de numerais de 0 a 9;</li> <li>- função social dos números.</li> </ul> </li> <li>• <b>Classificação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elementos;</li> <li>- discriminação de um elemento diferente entre elementos de mesma característica;</li> <li>- formação de agrupamentos obedecendo a um determinado critério.</li> </ul> </li> <li>• <b>Seriação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seriação de objetos por tamanho ou por ordem.</li> </ul> </li> <li>• <b>Sequência:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formação de sequências com objetos, repetindo um padrão;</li> <li>- formação de sequências numéricas até 9.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Noções de comprimento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- grande, pequeno, médio, maior, menor, alto, baixo, comprido, curto, mesma altura;</li> <li>- uso de medidas arbitrárias (palmo, pé, braço...);</li> <li>- objetos medidos em metro.</li> </ul> </li> <li>• <b>Noções de capacidade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cheio, vazio, metade, o que tem mais, o que tem menos;</li> <li>- uso de medidas arbitrárias (copo, xícara, garrafa...);</li> <li>- produtos medidos em litro.</li> </ul> </li> <li>• <b>Noções de tempo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dia, noite, antes, depois, agora, já, mais tarde, daqui a pouco, hoje, ontem, amanhã, manhã, tarde, começo, fim, velho, novo; dia, semana, mês, ano;</li> <li>- construção do calendário de rotina;</li> <li>- necessidade da medida padrão (hora).</li> </ul> </li> <li>• <b>Noções de massa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leve, pesado, mais leve, mais pesado;</li> <li>- uso das medidas arbitrárias</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Noções de posição:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, frente, atrás, ao lado de, primeiro, último, de frente, de costas, no meio, entre, à esquerda, à direita.</li> </ul> </li> <li>• <b>Noções de direção e sentido:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- para frente, para trás, para cima, para baixo, para o lado, para a direita, para a esquerda, meia volta, uma volta, mesmo sentido, sentido contrário.</li> </ul> </li> <li>• <b>Exploração de figuras:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tridimensionais (sólidos geométricos);</li> <li>- bidimensionais (plana);</li> <li>- classificação de figuras planas e não planas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Noções de estatística:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construção e leitura de gráficos simples (com material manipulável).</li> </ul> </li> <li>• <b>Noções de raciocínio combinatório:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- explorar a relação um-para-muitos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Noções de probabilidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relação das possibilidades de ocorrer ou não um evento.; os eventos mais prováveis.</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Conservação:</b> estabelecer relações quantitativas por meio de medidas.</li> <li>● <b>Operações:</b> Estabelecer relações entre quantidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ideia de juntar quantidades para formar uma quantidade maior (adição);</li> <li>- ideia de tirar quantidades de uma quantidade maior (subtração);</li> <li>- ideia de repartir grupos com a mesma quantidade (divisão);</li> <li>- ideia de repetição de grupos com a mesma quantidade (multiplicação).</li> </ul> </li> </ul>	<p>(pitada, xícara, punhado...);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uso da balança; produtos medidos em quilo.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Noções de valor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uso de cédulas e moedas (dinheirinho sem valor).</li> </ul> </li> </ul>	
---	---	--

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA – 1º ANO		
NÚMEROS	MEDIDAS	GEOMETRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Numerais:</b> até 30.</li> <li>● <b>Agrupamentos e trocas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- composição e decomposição;</li> <li>- classificação;</li> <li>- seriação;</li> <li>- sequência;</li> <li>- pares e ímpares.</li> </ul> </li> <li>● <b>Operações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adição;</li> <li>- subtração;</li> <li>- multiplicação;</li> <li>- divisão.</li> </ul> </li> <li>● <b>Tabuada:</b> 2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Tempo:</b> dia, semana e mês.</li> <li>● <b>Valor:</b> Identificação, composição e decomposição.</li> <li>● <b>Comprimento:</b> identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> <li>● <b>Massa:</b> identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> <li>● <b>Capacidade:</b> identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Espaço:</b> exploração e localização;</li> <li>● <b>Sólidos geométricos:</b> classificação, semelhanças, diferenças.</li> <li>● <b>Figuras planas:</b> classificação, semelhanças, diferenças.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Função social do número:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação da função do número como código da informação.</li> </ul> </li> <li>● <b>Interpretação de informações contidas em imagens</b></li> <li>● <b>Elaboração de tabelas, gráficos e legendas (simples).</b></li> </ul>

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA – 2º ANO			
NÚMEROS	MEDIDAS	GEOMETRIA	LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Numerais:</b> até 100;</li> <li>• <b>Agrupamentos e trocas:</b> - Composição e decomposição; - Classificação; - Setação; - Sequência; - Pares e ímpares.</li> <li>• <b>Operações:</b> - adição; - subtração; - multiplicação; - divisão.</li> <li>• <b>Tabuadas:</b> 2 e 3.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tempo:</b> dia, semana, mês e ano.</li> <li>• <b>Valor:</b> Identificação, composição e decomposição.</li> <li>• <b>Comprimento:</b> Identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> <li>• <b>Massa:</b> Identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> <li>• <b>Capacidade:</b> Identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espaço:</b> Exploração e localização.</li> <li>• <b>Sólidos geométricos:</b> classificação, semelhanças, diferenças.</li> <li>• <b>Figuras planas:</b> classificação, semelhanças, diferenças.</li> <li>• <b>Simetria.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função social do número como código da informação;</li> <li>• Coleta e organização de informações;</li> <li>• Construção de quadros e tabelas, gráficos de barras ou colunas com uso de legendas;</li> <li>• Leitura e interpretação de dados e informações contidos em tabelas, gráficos, quadros e imagens.</li> </ul>

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA PARA O 3º ANO			
NÚMEROS	MEDIDAS	GEOMETRIA	LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Numerais:</b> até a unidade de milhar.</li> <li>• <b>Agrupamentos e trocas:</b> - Composição e decomposição; - Classificação; - Setação; - Sequência; - Pares e ímpares.</li> <li>• <b>Operações:</b> - adição; - subtração; - multiplicação; - divisão.</li> <li>• <b>Números Racionais:</b> - Fração.</li> <li>• <b>Tabuadas:</b> 2, 3, 4 e 5.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tempo:</b> Dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre e ano.</li> <li>• <b>Valor:</b> Identificação, composição e decomposição.</li> <li>• <b>Comprimento:</b> Identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> <li>• <b>Massa:</b> Identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> <li>• <b>Capacidade:</b> Identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espaço:</b> Exploração e localização.</li> <li>• <b>Sólidos geométricos:</b> classificação, semelhanças, diferenças, composição e decomposição.</li> <li>• <b>Figuras planas:</b> classificação, semelhanças, composição e decomposição.</li> <li>• <b>Simetria.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função social do número como código da informação;</li> <li>• Coleta e organização de informações;</li> <li>• Construção de quadros e tabelas, gráficos de barras ou colunas com uso de legendas;</li> <li>• Leitura e interpretação de dados e informações contidos em tabelas, gráficos, quadros e imagens.</li> </ul>

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA PARA O 4º ANO

NÚMEROS	MEDIDAS	GEOMETRIA	LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Numerais:</b> até a dezena de milhar.</li> <li>• <b>Agrupamentos e trocas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Composição e decomposição;</li> <li>- Pares e ímpares.</li> </ul> </li> <li>• <b>Operações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adição;</li> <li>- subtração;</li> <li>- multiplicação;</li> <li>- divisão.</li> </ul> </li> <li>• <b>Números Racionais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fração.</li> </ul> </li> <li>• <b>Números decimais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e escrita.</li> </ul> </li> <li>• <b>Porcentagens</b></li> <li>• <b>Tabuadas:</b> 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, e 9.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tempo:</b> dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre e ano, década e século.</li> <li>• <b>Valor:</b> identificação, composição e decomposição.</li> <li>• <b>Comprimento:</b> Identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão; Superfície.</li> <li>• <b>Massa:</b> identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> <li>• <b>Capacidade:</b> identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> <li>• <b>Volume e Superfície</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espaço:</b> Exploração e localização.</li> <li>• <b>Sólidos geométricos</b> – classificação, semelhanças, diferenças, composição e decomposição.</li> <li>• <b>Figuras Planas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificação, semelhanças, diferenças, composição e decomposição.</li> </ul> </li> <li>• <b>Simetria</b></li> <li>• <b>Ângulo</b></li> <li>• <b>Escala</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função social do número como código da informação;</li> <li>• Identificação e leitura de código de barras;</li> <li>• Coleta e organização de informações;</li> <li>• Construção de quadros e tabelas;</li> <li>• Construção de gráficos de setores e barras ou colunas com uso de legendas;</li> <li>• Leitura e interpretação de dados e informações contidos em tabelas, gráficos, quadros e imagens.</li> </ul>

CONTEÚDOS PARA O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA PARA O 5º ANO

NÚMEROS	MEDIDAS	GEOMETRIA	LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Numerais:</b> até milhão.</li> <li>• <b>Agrupamentos e trocas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Composição e decomposição;</li> <li>- Pares e ímpares.</li> </ul> </li> <li>• <b>Operações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adição;</li> <li>- subtração;</li> <li>- multiplicação;</li> <li>- divisão.</li> </ul> </li> <li>• <b>Números Racionais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fração.</li> </ul> </li> <li>• <b>Números decimais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e escrita.</li> </ul> </li> <li>• <b>Porcentagens</b></li> <li>• <b>Tabuadas:</b> 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, e 9.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tempo:</b> Dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre e ano, década e século e milênio.</li> <li>• <b>Valor:</b> Identificação, composição e decomposição.</li> <li>• <b>Comprimento:</b> Identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> <li>• <b>Superfície e Volume</b></li> <li>• <b>Massa:</b> Identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> <li>• <b>Capacidade:</b> Identificação, composição e decomposição; medidas arbitrárias e padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espaço</b> – exploração e localização.</li> <li>• <b>Sólidos geométricos</b> – classificação, semelhanças, diferenças, composição e decomposição.</li> <li>• <b>Figuras planas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- classificação;</li> <li>- semelhanças;</li> <li>- diferenças;</li> <li>- composição e decomposição.</li> </ul> </li> <li>• <b>Círculo e circunferência</b></li> <li>• <b>Simetria</b></li> <li>• <b>Ângulo</b></li> <li>• <b>Escala</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função social do número como código da informação;</li> <li>• Identificação e leitura de código de barras;</li> <li>• Coleta e organização de informações;</li> <li>• Construção de gráficos de setores e barras ou colunas com uso de legendas;</li> <li>• Leitura e interpretação de dados e informações contidos em tabelas, gráficos, quadros e imagens;</li> <li>• Probabilidade.</li> </ul>

#### 6.6.4 Avaliação para o Laboratório da Disciplina de Matemática

Durante o processo ensino-aprendizagem, a avaliação deve orientar constantemente a prática do profissional que atua no Laboratório, e por meio dela, deve-se verificar se o plano de aula está adequado e a metodologia utilizada assegura a aprendizagem do conteúdo. É necessário considerar se todos os aspectos envolvidos no processo estão adequados para atingir os objetivos.

Raciocínios incorretos devem ser considerados objetos que precisam ser analisados e compreendidos, gerando novas oportunidades para o aluno aprender. Devem constituir fonte de informação essencial para o profissional redimensionar a mediação e ensinar o correto. O desempenho do aluno deve ser observado durante todo o processo educativo. Cabe ressaltar que a comparação de seus avanços deve ser feita em relação aos objetivos propostos, se foram alcançados ou não.

É necessário observar se os instrumentos utilizados no processo avaliativo são adequados e satisfatórios para avaliar os objetivos propostos. Existem muitas maneiras de validar ou não um instrumento de avaliação. Cada profissional deve compreender que para avaliar necessita do uso de instrumentos e que estes são fontes da aquisição de dados necessários para especificar os resultados da avaliação.

Com o objetivo de constatar aspectos do raciocínio matemático que, muitas vezes, não ficam evidentes nas avaliações por escrito, orienta-se que a avaliação contemple, além dos registros escritos, as explicações, justificativas e argumentações orais, realizadas pelos alunos. Aspectos esses que podem ser avaliados no decorrer do desenvolvimento dos jogos.

A avaliação deve ter caráter diagnóstico, com finalidade de subsidiar o trabalho do professor acerca dos limites ou dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Deve ter caráter processual com o objetivo de rever e reformular a sua prática pedagógica, caso os avanços não tenham sido satisfatórios.

#### REFERÊNCIAS

BORGES, C. C. A Topologia: considerações teóricas e implicações para o ensino da Matemática. In: **Caderno de Física da UEFS**. v. 3, n. 2, 2005, p. 15-35.

BRASIL, **Pró-Letramento – Matemática**. Fascículo 7. Secretaria de Educação Básica (SEB) MEC. s/d.

CURITIBA, **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. V. 3, 2006.

DUARTE, Newton. **O ensino de Matemática na educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da Matemática elementar**. São Carlos, 1987. Dissertação de mestrado – UFSCAR.

ELKONIN, Daniil B. Tradução Álvaro Cabral. **Psicologia do jogo**. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. **Prefácio da dialética da natureza**. Disponível em: <[www.vermelho.org.br/img/obras/dialetica\\_da\\_natureza.asp](http://www.vermelho.org.br/img/obras/dialetica_da_natureza.asp) > Acesso em: 14 jun. de 2007.

FREITAS, Luiz MAGALHÃES de. & BITTAR, Marilena. **Fundamentos e metodologia de Matemática para as séries iniciais do ensino fundamental**. Campo Grande-MS: UFMS, 2004.

GIARDINETTO, J. R. Boettger. **Matemática escolar e Matemática da vida cotidiana**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

GIARDINETTO, J. R. B. & MARIANI, J. M. **O lúdico no ensino da Matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil**. In: Arce e Martins. Quem tem medo de ensinar na educação infantil? São Paulo: Alínea, 2007.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio – Construindo uma Proposta para os que Vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Matemática e Realidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MIGUEL, Antonio & BRITO, Arlete. **A história da Matemática na formação do professor de Matemática**. In: Cadernos Cedes nº 40. Campinas (SP): Centro de Estudos Educação e Sociedade/Papirus, 1996, p. 47 - 61.

OTTE, Michael. **O formal, o Social e o Subjetivo – Uma Introdução à Filosofia e a Didática da Matemática** – São Paulo: Ed. Unesp. 1993.

PARANÁ, **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**, Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 3ª impressão, 1997.

PARO, V. H. **Ciclos, progressão continuada e promoção automática**. In: Reprovação escolar: renúncia à educação. Org. Paro, V. São Paulo: Xamã, 2001, p. 33 - 56.

RIBINIKOV, K. **História da Matemática** – tradução Carlos Petronzelli Ribinikov, K. História da Matemática. Moscou. Ed. Mi, 1987.

RITTER, James. **Viagem ao País da Matemática**. In: O Correio da Unesco, 1990.

RODRIGUES, E da F. **Perspectivas dos professores sobre o ensino da Matemática**. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Lisboa Coleção Teses APM, 1993, p. 194.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da Matemática: como dois e dois – a construção da Matemática**. São Paulo: FTD, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.