

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização

Caderno 09

Brasília 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – DAGE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Caderno 09 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

106 p.

ISBN: 978-85-7783-191-3

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Infância. I. Título.

CDU
XXXXX

Tiragem 380.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900
Tel: (61) 2022-8318 / 2022-8320

CADERNO 9 | Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização

Coordenação Geral:

Emerson Rolkouski, Telma Ferraz Leal, Carlos Roberto Vianna, Ester Calland de Sousa Rosa

Organizadores:

Luciane Ferreira Mocrosky, Eleta de Carvalho Freire

Autores dos textos da seção Aprofundando e Compartilhando:

Eleta de Carvalho Freire, Geisa Magela Veloso, Luciane Ferreira Mocrosky, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa, Maria Thereza Didier de Moraes, Marta Margarida de Andrade Lima, Patrícia Gonçalves Nery

Leitores Críticos e apoio pedagógico:

Nelem Orlovski, Soraia Freitas Dutra

Revisora:

Ana Maria Costa de Araujo Lima

Projeto gráfico e diagramação:

Labores Graphici

Sumário

07 **Iniciando a Conversa**

09 **Aprofundando o Tema**

- 09 Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização: quais conceitos, quais práticas? – Eleta de Carvalho Freire
- 21 Os Novos Mapas Culturais e o Ensino das Ciências Humanas nos Primeiros Anos da Escolaridade – Maria Thereza Didier de Moraes
- 29 Práticas Curriculares Multi/Interculturais: o que ensinar e o que aprender com as diferenças em sala de aula? – Eleta de Carvalho Freire, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa
- 41 Entrecruzando Saberes e Aprendizagens no ensino sobre o Mundo: um olhar positivo para as experiências escolares – Marta Margarida de Andrade Lima
- 50 Utilizando Diferentes Linguagens para Compreender o Espaço e Evocar a Memória Coletiva – Geisa Magela Veloso, Patrícia Gonçalves Nery
- 61 Brinquedos e Brincadeiras na Sala de Aula – Patrícia Gonçalves Nery, Geisa Magela Veloso

74 **Compartilhando**

- 74 Relato 1
- 76 Da minha casa à escola eu conheço o mundo – Nelem Orlovski
- 83 Relato 2
- 84 Caça ao tesouro – Joicelene da Gloria de Oliveira
- 88 Tempo-espço na infância: Vivências compartilhadas – Luciane Ferreira Mocrosky, Eleta de Carvalho Freire

91 **Para Aprender Mais**

102 **Sugestões de Atividades**



Iniciando a Conversa

A área das Ciências Humanas corresponde a um campo de conhecimentos formado pelas várias ciências que têm como objeto de estudo as relações entre os seres humanos e destes com a natureza, em determinado tempo e espaço, ou seja, trata sobre os aspectos relativos ao ser humano como ser social. No Ciclo de Alfabetização as Ciências Humanas estão representadas pelo ensino da História e da Geografia que, ao dialogarem com conceitos de outras ciências, ampliam a compreensão das crianças sobre o mundo social.

Nesta perspectiva, é desejável na História que o ensino seja norteado pela constituição das identidades do sujeito e do pensar historicamente e na Geografia pela compreensão do espaço socialmente construído e sua relação com a natureza e as culturas. Espera-se que a ação pedagógica tenha como finalidade auxiliar na constituição da identidade individual e social da criança, no entendimento da sua historicidade, auxiliando-a a compreender-se como ser histórico que atua no mundo em determinado tempo e espaço.

É objetivo deste material, subsidiar práticas pedagógicas com a intenção de garantir que a criança possa:

- I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.
- II. Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.
- III. Identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.
- IV. Conhecer e respeitar os modos de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, em diferentes tempos e espaços.
- V. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.
- VI. Elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.

Assim, neste Caderno os textos têm o objetivo de sustentar uma discussão interdisciplinar, sinalizando para possibilidades de interações/articulações existentes na área das Ciências Humanas, com vistas a contribuir com o processo de letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização.



Aprofundando o Tema

CIÊNCIAS HUMANAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: QUAIS CONCEITOS, QUAIS PRÁTICAS?

Eleta de Carvalho Freire/UFPE

Qual o sentido de pensar o ensino das Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização?

Até bem pouco tempo, pareceria no mínimo esquisito propor o ensino das Ciências Humanas nos primeiros anos da escolaridade infantil, mas certamente pareceria ainda mais excêntrico sugerir um trabalho incluindo conceitos da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, da História e da Geografia no Ciclo de Alfabetização, com crianças que sequer leem, ou que ainda não dominam uma leitura fluente e compreensiva.

Acontece que os tempos mudaram, as sociedades tornaram-se mais complexas, as tecnologias avançaram, as crianças passaram a perceber mais cedo o mundo ao seu redor e foram se tornando mais atentas às imagens, aos artefatos sociais, culturais e educativos, aos modos de vida e ao mundo social. Compreendem narrativas diversas e constroem novos modos de narrar.

As meninas talvez já não se encantem como antes com as brincadeiras de casinha e não tenham por suas bonecas os mesmos sentimentos que tinham as suas mães e, muito menos, as suas avós. Os meninos parecem já não sonhar tão intensamente com os carros, os helicópteros, os trens elétricos com os quais gerações anteriores brincavam durante horas contínuas. E se sonham, seus sonhos parecem durar pouco, mostram-se passageiros. Meninos e meninas hoje preferem, quem sabe, manusear computadores, tablets, celulares, acessar redes sociais, estar conectados com o mundo, percorrer virtualmente lugares antes inimagináveis, viajar no tempo.

Tempo que se apresenta diferente nesse presente cada vez mais veloz. Tempo em que os ritmos de vida são outros e em que tudo acontece de forma muito acelerada. As crianças crescem muito rápido, as relações revelam-se transitórias, os casamentos parecem durar cada vez menos tempo, acabam com maior frequência e comportam novos arranjos. As famílias, por conseguinte, assumem as mais diversas configurações e se entrelaçam de diversas formas, fazendo com que a identificação de um núcleo familiar seja cada vez mais difícil.

Em meio à dinâmica das relações sociais contemporâneas, a distância entre diferentes espaços deixou de ser apenas geográfica, ganhou uma dimensão simbólica, encurtou. Diante de um equipamento tecnológico – hoje de fácil acesso –

com apenas um clique podemos passar de um lado a outro do Planeta e adentrar os mais diversos espaços físicos, simbólicos, afetivos.

Por outro lado, o desmedido volume de informações em circulação na contemporaneidade adentra as mentes e os sentidos de crianças, jovens e adultos, fazendo com que a educação do olhar se converta em uma necessidade inquestionável, uma vez que as pessoas estão frequentemente expostas aos estímulos a comportamentos preestabelecidos, aos convites a determinadas práticas sociais e culturais, aos apelos ao consumo.

Nesse cenário, o convidamos a conversar com seus colegas sobre as seguintes questões:

- 1) Seria mesmo estranho propor uma alfabetização em que conceitos sociológicos, filosóficos, históricos, antropológicos e geográficos atravessassem o currículo escolar vivenciado por crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental?
- 2) Será que a vivência de práticas escolares pautadas na reflexão, na problematização, na interpretação e localização de acontecimentos, na construção de narrativas situadas espacial e temporalmente, não propiciaria às crianças, já no Ciclo de Alfabetização, as ferramentas para compreensão do mundo social e para construção de modos de ser, de sentir e de agir?

Entendemos que estas são questões complexas, mas percebemos também que essa complexidade emerge do enredamento que configura as sociedades atuais, para as quais teremos que propor transformações a partir da formação das novas gerações. A (con)vivência social contemporânea supõe a formação de pessoas críticas, criativas, solidárias, afetivas e, sobretudo, comprometidas com a mudança social. Essas pessoas, só podem ser formadas em meio às práticas educativas que, iniciando no Ciclo de Alfabetização, busquem a formação do ser na sua inteireza.

Assim, no cenário aqui exposto e diante dos sentidos e significados que os conceitos aqui tratados – tempo, espaço, cultura e relações sociais – assumem na contemporaneidade, neste texto objetivamos discutir sobre o ensino e a aprendizagem desses conceitos no Ciclo de Alfabetização.

O quê ensinar e como ensinar Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização?

Talvez as primeiras inquietações sobre o ensino das Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização resultem do questionamento sobre “o que ensinar” e “como ensinar”. Ou seja, é possível que as dificuldades para ensinar os conhecimentos das Ciências Humanas estejam relacionadas aos conteúdos e às metodologias de ensino a serem adotadas com crianças que ainda não leem, ou que leem com dificuldades e às quais deve ser priorizado o ensino do sistema alfabético de escrita. Parece compreensível





que depois de tantos anos acreditando na legitimidade das atividades envolvendo datas comemorativas para substituir os conhecimentos sociais, políticos, históricos, geográficos e culturais, ou de entender que esses conhecimentos somente deveriam ser ensinados às crianças após a apropriação da leitura, o professor e a professora se sintam hesitantes para selecionar os saberes da área a serem ensinados nessa etapa da escolarização.

Mas, além disso, as Ciências Humanas, representadas nos currículos da Educação Básica pelos conhecimentos da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia, e nos anos iniciais pelo ensino de Geografia e História, tiveram seus percursos na história da educação escolar brasileira, marcados por continuidades e descontinuidades; indefinições e incertezas quanto a sua presença na escola e às mudanças e permanências nas orientações teórico-metodológicas orientadas pelas prescrições curriculares.

Assim, transitando entre os Estudos Sociais nos anos 1930, o ensino de Geografia e História até os anos 1960, a Integração Social na década de 1970 e a volta aos Estudos Sociais nos anos de 1980, as Ciências Humanas, nos primeiros anos da escolaridade, registram uma história de instabilidade e desprestígio que não se encerrou com a promulgação da LDB 9394/96, que define no §1º do Art. 26 que os currículos da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, “devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, a Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reafirma o texto da Lei com um acréscimo. De acordo com a referida Resolução, são integrantes da base comum nacional do currículo da Educação Básica “[...] o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2010). Esse dispositivo, ao mesmo tempo em que legitima a presença das Ciências Humanas nos currículos dos primeiros anos da escolaridade infantil, reforça a premência de oferecer às crianças o direito que elas têm de aprender sobre o mundo social, político e cultural. Além disso, oferece ao professor e à professora, clareza no sentido daquilo que se espera ver contemplado nos currículos escolares.

De que forma as políticas curriculares dialogam com as práticas curriculares vivenciadas no ciclo de alfabetização?

Que conteúdos estariam compondo as experiências de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos das Ciências Humanas nessa fase do desenvolvimento infantil?

Seria possível pensar o ensino desses conhecimentos em contraposição à ideia de transmissão de conteúdos?

Como avaliar as aprendizagens das crianças sem recorrer à comprovação da memorização de fatos, nomes e datas?

Essas questões atravessam o currículo escolar, uma vez que perpassam as várias dimensões da prática docente, ou seja, envolvem a (re)leitura e recontextualização das prescrições curriculares, a seleção dos conteúdos de ensino, a escolha das metodologias e as opções por determinados processos avaliativos. Nesse sentido, destacamos a ampliação da noção de conteúdo de ensino com a qual estamos tratando nos últimos anos. A ideia de neutralidade e fixidez dos conteúdos escolares, cristalizada durante muito tempo nas políticas e práticas curriculares, passou por deslocamentos, fazendo com que essas noções dessem lugar a uma maior flexibilidade para os conhecimentos que adentram a sala de aula, em razão do reconhecimento da relevância de sua proximidade com o cotidiano das crianças e com a cultura escolar.

Desse modo, saímos de uma listagem estável de conteúdos, predefinida, para ser ministrada em um período fixo de tempo, para conviver com a possibilidade de incluir conhecimentos a serem ensinados em decorrência das necessidades de aprendizagem dos alunos e alunas, ou ainda de substituir conteúdos em razão do seu distanciamento em relação às demandas que emergem na sala de aula.

Quais conhecimentos das Ciências Humanas deveriam ser ensinados às crianças no Ciclo de Alfabetização?

Para responder a essa questão, diríamos que o contexto socioeconômico e político atual sugere que os conhecimentos a serem ensinados sejam originados da cultura, ou melhor, das culturas locais, regionais, nacionais, globais, entre as quais o diálogo seja permanente, possibilitando às crianças as condições para ler e interpretar o mundo a partir de ferramentas representadas pelos conceitos da área das Ciências Humanas. (SILVA; FONSECA, 2007).

Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização: quais conceitos, quais práticas?

Sabemos que os conceitos constituem formas de representação da realidade. Talvez possamos dizer que um conceito constitui a forma de representação mais simplificada e, ao mesmo tempo, a mais generalizante de um objeto social. Simplificada porque inclui em uma palavra vários sentidos e significados atribuídos ao objeto, e generalizante porque extrapola as fronteiras do conteúdo de uma simples definição para abarcar uma caracterização mais ampla e complexa. Seus significados não são fixos e sua construção envolve um considerável grau de abstração e uma complexificação crescente. Diferentemente das palavras, que constituem unidades linguísticas com significação estável, os conceitos expressam significados contextuais, correspondentes a um tempo-espaco com maior ou menor duração. São forjados na cultura e pela cultura e, por conseguinte, são históricos.

Nesse sentido, podemos dizer que o conceito se coloca no lugar da realidade tornando-a compreensível, visível, quase tangível, mesmo quando não estamos em





sua presença. Por essa razão, entendemos que os conceitos se configuram como ferramentas essenciais para apropriação de aspectos da realidade social, cultural, política, histórica e geográfica, da mesma forma que consideramos de fundamental importância a aprendizagem das primeiras noções sobre tempo, espaço, cultura e relações sociais na fase correspondente ao Ciclo de Alfabetização.

Para iniciar nossa conversa sobre a aprendizagem de conceitos pelas crianças, propomos uma reflexão em torno de algumas questões que podem contribuir com a elucidação a respeito dos conceitos de tempo, espaço, cultura e relações sociais, bem como da articulação entre os mesmos, como por exemplo:

- O que é o tempo e de que tempo estamos falando? Como será que as crianças concebem o tempo e como percebem sua passagem?
- Seria possível construir noções de tempo descoladas de um espaço de referência?
- O que é o espaço e de que forma as crianças concebem o espaço?
- Que elementos da cultura interferem na construção dos espaços?
- Qual a relação entre a construção de um determinado espaço e o tempo de suas mudanças?
- De que forma os elementos da cultura e as relações sociais interferem na construção espaço-temporal?

Difícilmente a resposta a qualquer dessas questões seria formulada sem que vários conceitos fossem acionados para sua explicação, ou seja, esses conceitos estão de tal forma imbricados, que a presença de um deles supõe a necessidade de compreensão dos demais.

Assim, podemos pensar, por exemplo, que a construção de um determinado espaço está datada, ou seja, corresponde a um tempo em que as relações sociais, entre indivíduos e entre grupos, assumem uma configuração própria da(s) cultura(s) em uma sociedade. De outro modo, poderíamos dizer que as relações sociais são elementos da cultura e, ao mesmo tempo a produzem. A cultura, por sua vez, se revela plural e corresponde a um tempo-espaço de sua existência. Assim, o espaço geográfico que ocupamos para morar e no qual nos organizamos em sociedade constitui uma dimensão da realidade, cuja inteligibilidade depende da compreensão sobre as relações sociais e culturais que se desenvolvem em um tempo que é histórico. Nessa perspectiva, entendemos os conceitos como um instrumental necessário à compreensão da vida em sociedade, ao mesmo tempo em que defendemos a necessidade de sua apropriação nos primeiros anos da escolaridade, como forma de favorecer as condições de análise, de avaliação e de intervenção das crianças na resolução de problemas cotidianos.

Esse entendimento sugere que o ensino das Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização esteja ancorado na compreensão de que a relação tempo-espaço é

mediada pela cultura e que esta se constitui como processo histórico de (re)criação dos modos de vida em sociedade. A cultura representa o conjunto dos sentidos e significados atribuídos pelas pessoas às suas práticas sociais, às suas crenças, aos eventos, aos comportamentos, aos modos de convivência e relacionamento entre pessoas, aos símbolos, entre outros elementos que fazem parte da vida cotidiana de um grupo social ou comunidade. Esse conjunto de significados não é o mesmo para diferentes grupos, fazendo com que a cultura, no singular, já não seja representativa das diferenças sociais e culturais, indicando, como mais apropriada, a referência a *culturas*, no plural. As culturas são históricas, ou seja, se inscrevem em uma dimensão espaço-temporal, por conseguinte não são estáticas, mudam no contato com outras culturas, ao mesmo tempo em que são ressignificadas por seus membros ao longo do tempo. São dinâmicas e representativas de um grupo social ao qual oferecem uma identidade cultural, proporcionando às pessoas um sentimento de pertença.

As primeiras noções sobre cultura podem ser desenvolvidas pelas crianças no Ciclo de Alfabetização através de práticas pedagógicas que priorizem a observação, a análise e a sistematização de estudos sobre diferentes modos de vida social e manifestações culturais (linguísticas, econômicas, religiosas, comemorativas, familiares, entre tantas outras), vivenciadas na família e na comunidade. Práticas pedagógicas que problematizem as diferenças culturais, sem estabelecer assimetrias na análise de diferentes formas de organização social e que, sobretudo, considerem os saberes que as crianças trazem de suas comunidades como saberes de uma cultura legítima.

Nesse sentido, destacamos que as culturas constituem também espaços políticos de disputa por legitimidade, que informam sobre as relações sociais que se estabelecem em determinado tempo-espaço da existência humana. As relações em sociedade, sejam elas familiares, econômicas, de trabalho, entre cidades, bairros, estados, regiões, são atravessadas por relações de poder e estas vão demarcando os lugares sociais das pessoas, configurando a organização dos espaços em diferentes tempos e tornando-se visíveis a partir dos elementos expressos na cultura local.

A aprendizagem sobre as relações sociais no Ciclo de Alfabetização supõe o aproveitamento das situações próprias dos processos de socialização que a criança vivencia na escola através das relações que estabelece com colegas, professores e professoras, diretor da escola, serventes, merendeiras, porteiros, entre outros. Por meio dessas vivências, torna-se possível tratar com as crianças pequenas a respeito de valores que devem fazer parte das relações sociais e humanas, tais como: respeito, cordialidade, solidariedade, lealdade e cuidado com o outro, atenção com idosos e pessoas com deficiência, combate ao preconceito e à discriminação, além do zelo pelo patrimônio público e pelo meio ambiente e, em especial, o cuidado com o patrimônio escolar. Nesse sentido, entendemos que a criança, já no Ciclo de Alfabetização, deverá construir conhecimentos necessários para identificar relações sociais nos grupos dos quais faz parte, e em outros com os quais convive, reconhecendo que essas relações não são as mesmas em outros tempos e em outros espaços.





Em relação ao tempo, embora sua presença possa parecer algo natural na vida das sociedades, podemos dizer que ele constitui uma convenção humana, uma construção sociocultural que se apresenta de diferentes formas em sociedades distintas e organiza a vida das pessoas de diversas maneiras, ou seja, não há uma homogeneidade no modo como diferentes grupos sociais vivenciam o tempo, mesmo quando estes compartilham uma simultaneidade temporal.

Estudos como os de Abud (2004), Siman (2005), entre outros, ajudam a compreender que para as crianças pequenas o conceito de tempo mostra-se complexo e desafiador, uma vez que desde muito cedo elas vivenciam o tempo, lidam com o tempo vivido, mas não têm consciência da sua existência. Nesse sentido, entendemos que a escola está entre os ambientes mais propícios para a aprendizagem das crianças sobre o tempo. Marcado por rotinas – hora da entrada, de fazer a lição, do recreio, de encerramento da aula – o tempo escolar passa a se constituir como referência para a vida das crianças dentro e fora da escola. No entanto, precisamos considerar que a aprendizagem sobre as noções de tempo se dá de forma processual e que não basta a vivência das rotinas escolares para que as crianças cheguem à compreensão sobre o tempo histórico. Para isso, é essencial a elaboração de propostas didáticas que propiciem o entendimento sobre algumas relações temporais, tais como: a ordem ou sucessão, a duração e a simultaneidade, bem como a relação entre presente, passado e futuro, cuja aprendizagem inclui o diálogo com as experiências cotidianas das crianças.

A ordem, ou sucessão, constitui a ordenação de acontecimentos em uma sequência a partir da identificação do que ocorreu antes e do que aconteceu depois, como fazemos ao tentar recuperar com as crianças a vivência da rotina escolar diária. Sua compreensão favorece o desenvolvimento da ideia de cronologia e contribui para o entendimento sobre o tempo histórico.



O texto “Tempo Cabeça, Tempo mão” integrante do **caderno 6 de 2014**, da formação matemática, discute o tempo e possibilidades de medi-lo, no contexto de situações cotidianas vividas pelos alunos.

O caderno 6 “Grandezas e medidas” é composto por muitas atividades e relatos de experiências que tratam esse tema que agora é retomado nas ciências humanas.

Como poderíamos aproveitar experiências como expostas no referido caderno?

Quão interessante seria voltar nessas atividades e olhá-las sob o viés do tempo sentido, vivido pelos alunos!

“Foi muito interessante [...] pois além da matemática outras disciplinas foram envolvidas; a Língua Portuguesa com a leitura e interpretação dos textos; a História com a representação dos fatos e acontecimentos do passado e do presente, a relação do ontem (o que passou) com o hoje (o que está ocorrendo) e o amanhã (o que poderá

acontecer), bem como saber diferenciar o antes e o depois, em Geografia e Ciências, a sucessão dos dias e das noites, o porquê de um dia ter vinte quatro horas, entre outros conhecimentos”

Professora Maria Gracineide Cordeiro Margulhão, autora do relato “Trabalhando com o tempo no Ciclo de Alfabetização”.

O Caderno 06 “Grandezas e medidas” pode ser acessado no endereço: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Caderno%206_pg001-080.pdf.



A duração representa o intervalo de tempo entre dois acontecimentos, como por exemplo, o tempo de realização de uma tarefa e o tempo de brincadeira no recreio, ou ainda, o tempo de realização de uma mesma ação, como no caso das brincadeiras de corrida envolvendo apostas, para ver quem vai chegar primeiro a um ponto determinado, isto é, quem vai fazer um percurso com menor duração.

A simultaneidade diz respeito à capacidade de perceber que dois acontecimentos podem acontecer ao mesmo tempo em diferentes espaços, próximos ou distantes, tal como as crianças podem observar no dia a dia, pois enquanto estão na escola, em suas casas acontecem outras coisas e as pessoas fazem outras atividades. A aprendizagem dessas noções é fundamental para compreensão a respeito da continuidade do tempo, do entendimento de que o tempo segue um curso que independe da nossa vontade e de que o tempo é uma construção histórica e cultural. Essa relação temporal permite ainda perceber a multiplicidade de sentidos do tempo.

Além disso, precisamos refletir com as crianças sobre as dimensões do tempo, ou seja, sobre as diversas formas de pensar e sentir os tempos: o tempo da natureza (da chuva e do sol, do dia e da noite, das estações do ano, das fases da lua, do ciclo da vida); o tempo cronológico (do relógio, do calendário com os dias da semana e os meses do ano); o tempo subjetivo que é individual e envolve os sonhos, os desejos e os sentimentos; o tempo social que é também o tempo das diferentes culturas e envolve as experiências individuais e coletivas. Essas dimensões do tempo são constitutivas do tempo histórico no qual se inscrevem as experiências humanas, dispostas nas relações entre presente, passado e futuro.

Tempo e espaço estabelecem entre si uma relação simbiótica, de modo que tratar sobre um dos conceitos nos remete imediatamente ao outro. Quando dizemos que o tempo é um invento social e cultural, podemos dizer, do mesmo modo, que a produção e organização do espaço constituem também uma construção humana. Mas, como tornar acessível às crianças a construção das noções de espaço?





Autoras como Paganelli (1985) e Passini (1994) nos possibilitam inferir que as primeiras aprendizagens das crianças sobre o espaço dizem respeito ao espaço vivido, iniciam-se com o seu nascimento e vão gradativamente se desenvolvendo na direção da conquista de uma consciência corporal. Trata-se do espaço da corporeidade, da afetividade, da fala. É vivenciado através do movimento, dos deslocamentos e tem referência no próprio corpo da criança. O espaço vivido corresponde aos espaços de sua vivência individual, familiar, escolar e ganha materialidade quando a criança, por exemplo, lida diretamente com as dimensões espaciais da sala de aula, do pátio no recreio, da sua casa, da rua ou da praça onde brinca. Nessa fase – início do Ciclo da Alfabetização – a criança precisa experimentar o espaço fisicamente, explorá-lo, sendo comum que represente através das relações espaciais topológicas aquelas que não consideram formas rígidas, distâncias retas, nem ângulos. As relações topológicas constituem as formas mais elementares de representação do espaço e consistem no uso de referenciais, como: vizinho de, dentro, fora, ao lado de, na frente, atrás, em cima, embaixo, entre outros.

O desenvolvimento da aprendizagem das noções espaciais conduz a criança ao descentramento – perspectiva do sujeito – e à coordenação dos diversos pontos de vista, favorecendo a apropriação das relações projetivas que permitem a observação e representação do espaço a partir do ponto de vista do observador. Do espaço vivido (corpóreo) a criança passa à fase de compreensão do espaço percebido (mental) quando a observação do mesmo já possibilita sua análise com referência em um ponto de vista que lhe é exterior. Nessa perspectiva, a leitura de imagens pode se revelar uma atividade de grande potencial para identificação de mudanças e permanências na paisagem em diferentes tempos, favorecendo a construção das noções de tempo e espaço e a compreensão sobre a interdependência entre ambos.

Nessa fase, desenvolve-se noções básicas do espaço projetivo como a construção da noção de lateralidade, que supõe três etapas: 1) quando as noções de direita/esquerda são consideradas do ponto de vista da criança, isto é, tomam o próprio corpo como referência; 2) quando considera o ponto de vista do outro, ou seja, distingue a direita/esquerda de quem está a sua frente (que é oposta a sua); 3) quando considera os objetos à direita/esquerda uns dos outros.

A etapa mais desenvolvida de compreensão do espaço geográfico é atingida quando a criança já é capaz de conceber o espaço apenas através de sua representação e compreende as relações euclidianas ou métricas, através das quais poderá operar o sistema de coordenadas geográficas, cuja constituição supõe as noções de conservação de distância, comprimento, superfície e a construção de aprendizagens sobre medidas de comprimento. Essa etapa, entretanto, em geral, é alcançada mais tardiamente quando as crianças já conseguem lidar com medidas convencionais e detém maior capacidade de abstração. Contudo, não estamos aqui prescrevendo idades para as aprendizagens infantis, uma vez que entendemos

que as crianças vivenciam experiências distintas e que seus ritmos e processos de aprendizagem não obedecem a nenhum padrão definido biologicamente.

Nesse sentido, convém destacar que a forma como os conceitos – tempo, espaço, relações sociais e cultura – são aqui tratados, supõe a presença, nas práticas curriculares, de alguns elementos estruturadores do processo de ensino que visa à efetivação de aprendizagens significativas dos conhecimentos do campo das Ciências Humanas. Entre esses elementos destacamos a necessidade de tomar como ponto de partida o conhecimento que a criança já detém sobre o que se quer ensinar, de considerar a etapa de desenvolvimento na qual se encontra, de compreender que a aprendizagem de conceitos requer um período longo e acontece por etapas, e de levar em conta que as crianças não fazem necessariamente os mesmos percursos para aprender, nem operam com um mesmo ritmo de aprendizagem.

Conversando sobre experiências de ensino

Para ilustrar nossa discussão, apresentamos a seguir extratos de uma experiência de intervenção pedagógica vivenciada por duas estudantes durante o estágio curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). As estudantes elaboraram uma sequência didática com cinco aulas, que foram vivenciadas com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Moreno, cidade da região metropolitana de Recife, em Pernambuco.

A sequência didática teve como objetivos: a) observar diferentes modos de vida em família; b) compreender e respeitar diferentes formações familiares; c) perceber mudanças ocorridas nas famílias ao longo do tempo e d) identificar diferentes tipos de família em diferentes tempos.

De acordo com o relato das estudantes Izabela Marques e Yasmim Conceição, nesse trabalho ganhou destaque a existência do planejamento de aula, pois como afirmam:

É de fundamental importância para o aprendizado dos alunos um planejamento adequado, pois problemas podem acontecer durante as aulas, porém se a aula tiver um planejamento bem estruturado, apresentando informações sobre as necessidades e a realidade da turma, as dificuldades que surgirem serão resolvidas.

Nesse sentido, destacamos que, ao reconhecer a relevância do planejamento na organização do trabalho pedagógico, as estudantes reconhecem também a necessidade de estudar sobre o tema das aulas para elaborar as intervenções com segurança, escolher de forma adequada os procedimentos de avaliação, as estratégias metodológicas e os materiais didáticos, como relatam no excerto a seguir:



Iniciamos a aula com a dinâmica “Algum lugar na vida”, com o objetivo de destacar a importância da família, da cooperação e da interação. Para realizar a dinâmica, colamos nas paredes da sala 4 corações grandes de cartolina, de diferentes cores, sendo 1 em cada parede. Dividimos as crianças em 4 grupos, pedimos que ficassem de frente para a parede e sem se comunicar entre si. Enquanto isso, colamos nas costas das crianças, corações menores nas cores correspondentes aos corações grandes colados nas paredes. Organizamos as crianças em círculo, misturando as cores dos corações e indicando que, enquanto tocasse uma música, cada um se dirigisse ao coração da mesma cor que o seu. Após conferir quem acertou a cor do seu coração, conversamos com as crianças sobre a importância dos cuidados, do amor, dos ensinamentos da família, bem como no seu direcionamento a algum lugar na vida.

Na dinâmica utilizamos a música “Família”, dos Titãs que deu sequência a uma atividade de interpretação da letra da música. Trabalhamos com os alunos a interação entre os mesmos. Em seguida, apresentamos um vídeo que fez com que os alunos ficassem muito entusiasmados. O vídeo “Homenagem às famílias”¹ apresenta diferentes formações familiares e destaca a importância da família na vida de cada um. Ao término do vídeo, fizemos uma roda de conversa com perguntas sobre a temática e sobre a caracterização das famílias das crianças, ajudando-as a compreender a importância de respeitar as diferentes formações familiares. Ao final da conversa, fizemos a leitura coletiva do livro “As famílias do MUNDINHO”, de Ingrid Biesemeyer, que aborda a diversidade dos grupos familiares. Ao término da leitura, trabalhamos a interpretação do livrinho com questionamentos para que os alunos pudessem socializar entre eles a compreensão sobre o livro. A avaliação da aprendizagem foi feita no decorrer da aula, por meio da observação, seguida de registro, do envolvimento e empenho das crianças na participação nas atividades de expressão oral, e por meio das atitudes de reconhecimento da importância da família na sua vida e na vida do outro, e de respeito à diversidade dos grupos familiares.

Relato das alunas **Izabela Marques** e **Yasmim Conceição**, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, sobre a aula realizada em uma turma do 3º ano da Escola Municipal Dr. Helion Veras Ramalho, do município de Moreno-PE.



O relato apresentado nos mostra que, do ponto de vista conceitual, as relações sociais se fazem presentes em todas as etapas da aula. As estagiárias mostram-se atentas às relações entre as crianças, às relações com suas famílias e em relação às famílias dos demais, bem como no que concerne ao respeito devido à diversidade dos

¹ Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=lnw95TlZkuM>. Acesso em: março de 2015.

grupos familiares. No que se refere aos procedimentos metodológicos, destacamos o uso de diferentes linguagens, tais como: vídeo, música, texto literário, e de variadas estratégias de ensino, como dinâmica de grupo, leitura coletiva, escuta de música e roda de conversa. Esses procedimentos, por sua vez, dialogam todo tempo com um processo avaliativo, que toma como referência o objetivo da aula e inclui a observação e o registro dos conhecimentos construídos pelas crianças e expressos por meio da linguagem oral. Em outro momento, as estudantes descrevem as estratégias adotadas visando à construção do conceito de tempo.

Realizamos uma atividade na qual os alunos puderam conhecer aspectos das famílias de diferentes tempos e comparar com as famílias de hoje. Levamos imagens, colocamos em um cartaz e realizamos uma roda de conversa na qual os alunos foram identificando diferenças em relação aos modos de vestir, de se organizar, na foto. As principais observações feitas foram em relação à quantidade de membros e à idade das pessoas, já que, ao retratar famílias de tempos passados, algumas imagens mostravam formações familiares numerosas e com várias crianças aparentando idades muito próximas; ao contrário ao retratar as famílias atuais, pois as imagens apresentavam poucas crianças.

Com esses relatos, é possível inferir que o ensino dos conhecimentos das Ciências Humanas não apenas faz sentido para as crianças no Ciclo de Alfabetização, como se mostra fundamental para sua formação cidadã, o desenvolvimento do sentimento de pertença, a ampliação das possibilidades de leitura e a compreensão sobre o mundo social.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Tempo histórico conceito fundamental para a aprendizagem de História. In: MALATIAN, Teresa e DAVI, Célia Maria. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação – Ensino de História**. São Paulo: UNESP/PROGRAD, 2004. p. 19-26.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. A noção de espaço e de tempo – o mapa e o gráfico. **Revista Orientação**, São Paulo, n. 6, 1985.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte, MG: Lê, 1994.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

SIMAN, Lana Mara Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI Ernesta (Orgs.). **Quando tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2005.



OS NOVOS MAPAS CULTURAIS E O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLARIDADE

Maria Thereza Didier de Moraes

O poeta Manoel de Barros dizia que usava as palavras para compor seus silêncios e que preferia a velocidade da tartaruga à dos mísseis. Parece que o poeta ia na contramão do tempo cada vez mais ligado à rapidez dos acontecimentos. Atualmente muitas coisas nos acontecem, mas poucas coisas realmente nos tocam e nos fazem pensar que existe sentido no modo como vivemos. Talvez pudéssemos aceitar a sugestão de alguns pensadores quando nos alertam para o automatismo da ação e a quantidade de informação que nos impedem de ter uma experiência. Para se ter uma experiência como algo que nos toque é preciso ir devagar, ouvir muito, calar muito; coisas difíceis nos dias de hoje. (LARROSA, 2002).

Por isso, nos chama atenção o ritmo ininterrupto do trabalho e a rapidez de tudo que se passa nestes novos tempos. Já se vislumbra diante desse ritmo uma crise da relação com o passado. Entendendo que o passado, assim como nós, se constitui nas maneiras de narrar como foi, como somos. Podemos pensar os estilos de vida da atualidade a partir da pergunta: como nos tornamos o que somos? Como as experiências e os modos de narrar podem elaborar deslocamentos e novas maneiras de pensar e de fazer essa pergunta?

De que maneira o conhecimento do que denominamos de Ciências Humanas, mais especificamente ligado à História e à Geografia, pode ampliar nossas sensibilidades nessa relação dos tempos presentes/passados e nas nossas formas de viver?

Na tentativa de entender o complexo mundo contemporâneo que nos conduz para um rápido e saturado espaço de informação/opinião, nos mostramos muitas vezes incapazes de praticar o silêncio. As incertezas e a velocidade parecem dar o tom das sensações e os cenários mutantes, fragmentados, híbridos são perpassados pelas imagens midiáticas. O tempo não é mais marcado linearmente, o espaço pode ser virtual e a identidade está descentrada. Nesse sentido parece que estamos em um novo regime de historicidade no qual o imediatismo predomina e há um esgarçamento das experiências comuns. E as crianças, como estão vivendo essas novas formas de se relacionar com esse imediatismo e com aquilo que chamamos de real e virtual?



Fonte: Watterson (2011).

Essa tirinha de Calvin nos coloca diante de algo muito importante atualmente: os nossos modos de olhar o mundo e a sensação que perpassa a nossa vivência com o tempo.

Que tempo é esse do qual Calvin está falando se ele diz não poder perder tempo? Qual significado ele atribui à ação de assistir à televisão que o faz sentir-se “alguém ocupado” a ponto de entender o conhecer e o pensar como perda de tempo? Que relação o personagem estabelece com o conhecimento, que o faz valorizar as informações imediatas de modo a não ter tempo para pensar, nem ao menos “por minutos”?

O volume de informações a que Calvin tem acesso, de forma estática, em frente à televisão, estaria se constituindo como experiência, entendida como o que nos passa e não como aquilo que passa?

Diante da banalização de tantas informações, às vezes, as coisas podem nos passar como se fossem naturais. Estamos imersos em uma grande quantidade de informações e imagens e sendo exigidos a olhar, recortar, escolher, responder de forma acelerada às demandas que nos exigem rapidez.

Talvez fosse interessante pensarmos que o olhar também se educa e é construído a partir de nossas relações com o mundo e com os outros. O depoimento de um educador de museu sobre uma visita de estudantes ao espaço museal nos põe a pensar sobre isso: “Muitos estudantes chegam aqui com câmera fotográfica, celular... e não estão nem aí para observar as peças, eles vão logo tirando foto [...], eles chegam assim... rapidamente e não olham. Tiram foto o tempo inteiro. Eles não veem o museu, eles veem o celular, eles veem o museu através do celular [...]”. (PARÁISO, 2014). As câmeras fotográficas, os celulares também são objetos culturais, tais como as peças do museu, e por isso não devem ser desprezados; entretanto, talvez fosse importante focar nas nossas maneiras de olhar. Da mesma forma que os alunos não veem as peças que estão ali, podem encontrar, por meio daquele registro imagético, o que os nossos olhos não percebem.

Para ampliar essas maneiras de olhar, é interessante provocar experiências que aconteçam para além da sala de aula. Em um trabalho de pesquisa realizado com uma turma do curso de Pedagogia no centro da cidade do Recife, um aluno se surpreendeu com a existência de um edifício antigo e nos relatou que, no percurso de casa ao trabalho, passava todos os dias diante daquela construção sem, no entanto, perceber a sua existência. Ao demonstrar sua surpresa indagou: “Professora, tem certeza que este prédio já estava aí?”

Este exemplo nos diz que o olhar não reproduz mimeticamente o “real”, mas é uma construção que está relacionada com os significados e sentidos das nossas próprias experiências. Um modo particular de abordar esta construção nos é mostrado no documentário *Janela da Alma*, que explora diferentes percepções do mundo. Neste documentário, o neurologista britânico Oliver Sacks faz a seguinte afirmação,



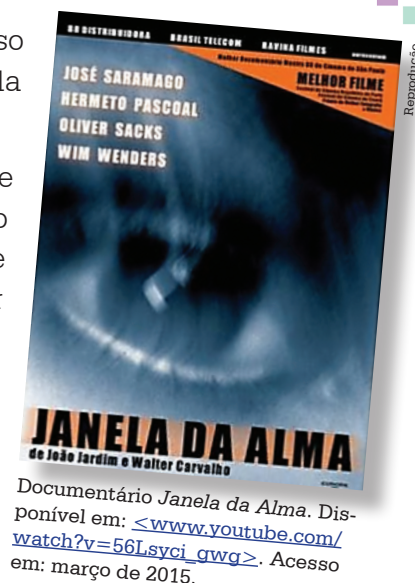


“O que vemos é constantemente modificado por nosso conhecimento, por nossos desejos, nossos sonhos, pela cultura, pelas teorias científicas mais recentes [...]”.

Parece que estamos nos tornando incapazes de olhar de forma lenta e demorada as coisas, deixando de nos aproximar e de estranhar a complexidade do mundo. Entretanto, para pensar é preciso “ter paciência” e aprender a lentidão. Assim, o exercício de pensar a partir da História, da Filosofia, da Arte, pode nos provocar estranhamento com aquilo que já está saturado em nosso olhar. Nesse sentido, não podemos deixar de tocar no universo tecnocientífico que invade quase todos os domínios de nossa vida. A imediatez das redes eletrônicas traz também novas maneiras de se tornar o que se é. A tecnociência exige adaptação permanente e rápida moldando estilos de vida. Em um universo descorporificado/desrealizado, parece que as pessoas se enclausuram e vivem mais em contatos digitalizados com as telas do que com as pessoas que estão juntas. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011). Será que esse universo aproxima os distantes e afasta os que estão perto? Ou será que essas noções de perto/longe, real/virtual não dizem mais as mesmas coisas? Vamos olhar a imagem a seguir.

Esta imagem é de um quadro de René Magritte e chama-se *A grande Aventura* (1930) e talvez possa nos fazer pensar nesta grande aventura de nos entretecer em perguntas que nos façam pensar. Pode nos fazer pensar sobre o que é o real e o que é o virtual ou ainda, quais os sentidos do real e dos novos mapas culturais que estão se configurando em nossos tempos?

A constituição e visibilidade desses novos mapas culturais tornaram-se possíveis a partir do deslocamento operado no conceito de cultura por volta da segunda metade do século XX, quando a Cultura, anteriormente compreendida como representativa daquilo que de melhor a sociedade havia produzido nos variados campos de atuação das pessoas, incorpora a dimensão da pluralidade, levando-nos a refletir sobre diferentes culturas infantis, juvenis, negras, femininas, masculinas, etc. Para além da própria vida nômade que vemos nos deslocamentos das pessoas nestes nossos tempos, podemos provocar uma nomadização das nossas identidades e nos encontrarmos com aquilo que não nos é familiar, sem precisar anexar territórios e fixar estigmas.



Neste cenário, a discussão em torno da *narrativa* nos permite pensar que o seu próprio texto não é uma descrição isenta de subjetividades, nem de comprometimento político ou de valores culturais. As escritas da História, seus percursos e suas incursões produzem sentidos e acenam com as dimensões poéticas da historiografia. Temporalidades e narrativas possibilitam incursões de experiências e sentimentos diferentes na História.

Compreendemos que nossas pequenas histórias tecem a grande História e é nessa reconfiguração que ocorre uma abertura para possíveis histórias de pessoas outrora não narráveis. Dessa maneira, nosso trabalho com as denominadas Ciências Humanas, não se restringe a uma narrativa única que dá vida à materialidade da História como garantia de desvelamento de um real.

Nessas narrativas percebemos um redimensionamento dos personagens e dos espaços em um novo percurso construído na contemporaneidade para as biografias, autobiografias, memórias, diários íntimos, correspondências, testemunhos, histórias de vida, junto com um enorme volume de registros como entrevistas, conversações, relatos de vida para a construção da memória. Essa ênfase biográfica e excessos de visibilidades que despontam na cultura contemporânea podem ser vistos como uma tentativa de compensar o isolamento da vida atual diante de uma subjetividade cambiante, possível de ser transformada pela globalização e pelos movimentos migratórios que estão entrelaçados com as incertezas dos projetos de vida e das reconfigurações identitárias dos novos tempos. (ARFUCH, 2009).



Disponível em: <<http://www.alfabetizacaovisual.com.br/sebastiao-salgado/>>. Acesso em: agosto de 2014.

A obra fotográfica é de Sebastião Salgado e remonta a situação de milhões de pessoas que migram todos os dias nestes nossos tempos. Essas migrações contemporâneas ocorrem por motivos variados: problemas econômicos, ambientais e disputas étnicas e culturais, que muitas vezes se desdobram em conflitos bélicos. De algum modo, o embaçado de nossas vidas pode nos fazer olhar esta imagem querendo ver mais do que aí está. Essa imagem pode nos provocar perguntas: Para onde vão essas pessoas? Como esse modo de habitar o mundo, em trânsito, constrói seus sentimentos de identidade com os lugares? O olhar sobre essas imagens não extrai tudo que é possível, mas é bem provável que nos faça pensar diante da dor do outro.



Já vimos que no cenário contemporâneo há uma reconfiguração nas maneiras de pensar, viver, sentir... Algumas leituras possíveis podem nos indicar que o debate nas Ciências Humanas, particularmente na área de ensino de História e de Geografia, vem sinalizando uma preocupação em propor questões problematizadoras, que investiguem outras relações entre o nosso tempo e outros tempos e outras noções de espaço, dando visibilidade a novas narrativas.

Na contramão do pensamento essencialista, as identidades podem ser consideradas invenções dos textos culturais da contemporaneidade. Desnaturalizando as diferenças e configurando as identidades como construções que se fazem em meio a disputas materiais e simbólicas, entendemos que o ensino de História e Geografia pode ter rumos diferentes na escola. Nesse sentido, a relação das pessoas com o passado/presente parece trazer também novas configurações de espaço e de entendimento em torno do que é formar e conhecer.

Nesse início do século XXI, as discussões a respeito da construção do conhecimento deslocaram alguns conceitos que, em períodos anteriores, pareciam ser imutáveis ou fundamentais. As noções de verdade, conhecimento, realidade e linguagem têm se modificado, repercutindo também na própria forma de compreender o que é aprender. A escola não é mais entendida como o lugar privilegiado que assegura a transmissão de heranças historicamente acumuladas. Em tempos de fluidez, em que parece que nos movemos em um eterno tempo presente, a perspectiva é de pensar em estabelecer novos significados para a construção do conhecimento do que se costuma denominar de Ciências Humanas, garantindo-se as especificidades da História, da Geografia e, ao mesmo tempo, assegurando um caminhar para além das fronteiras disciplinares.

Essa perspectiva se contrapõe à questão anteriormente levantada em relação à persistência em algumas de nossas práticas curriculares que ainda priorizam uma forma linear de ver o mundo. Por outro lado, nos conduz a assinalar a necessidade de compreender que a relação entre currículo e cultura expressa a indissociabilidade existente entre ambos, bem como suas implicações diretas na vida das pessoas.

Deste modo, a cultura compreendida como conjunto das formas de produção material e simbólica de uma sociedade ou de um segmento social passa a ser reconhecida como elemento de (re)criação e contestação das formas de ser e de estar no mundo. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como conjunto das experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes na/pela escola. Assim, o currículo pode ser pensado como arena política que expressa relações de poder, que se estabelecem também entre as disciplinas escolares, marcando a trajetória hegemônica de algumas delas em contraposição à posição de menor prestígio ocupada por outras, a exemplo do que se observa em relação à História e à Geografia.

Entendemos, no entanto, que a prevalência no desenvolvimento de algumas áreas não deveria afastar a possibilidade de que os conhecimentos das demais

sejam tratados em sala de aula, mesmo porque estes integram a base comum do currículo nacional.

Diante desses elementos e considerando o cenário contemporâneo, especialmente no campo das tecnologias da informação e da comunicação, convidamos a tomar como elemento de reflexão as seguintes indagações:

- De que forma a construção do conhecimento da História e da Geografia no Ciclo de Alfabetização dialoga com os desafios postos aos sujeitos na contemporaneidade?
- Como construir um diálogo entre as Ciências Humanas e outras áreas do saber nessa fase da escolaridade infantil?
- De que forma vem se configurando a construção do conhecimento da História e da Geografia nos primeiros anos da escolaridade infantil, em relação às inquietações do mundo contemporâneo e à emergência de novos mapas culturais?

É importante destacar que podemos interferir nas formas como pensamos sobre nossas existências e sobre o que nos cerca, na tentativa de entender como nos tornamos o que somos, articulando as experiências individuais e coletivas, buscando investigar como as pessoas entendem seu passado, relacionam-se com os lugares em que vivem e dão sentido para suas histórias.

Vejamos o relato de uma vivência em sala de aula em que as narrativas dos estudantes foram ouvidas a partir do estudo da cidade onde vivem:



[...] Para iniciar a aula propus a seguinte problematização: Minha cidade e seus encantos. Perguntei se os alunos gostavam da cidade em que moravam. Conversei com as crianças sobre o que sabiam da História do Cabo, como começou, seus bairros, suas praias, o que gostavam, o que não gostavam, etc. Pedi que as crianças falassem de suas histórias na cidade, se tinham nascido lá, por quanto tempo moravam na cidade e no bairro, etc. Inicialmente tive dificuldades com esse momento de debate, pois as crianças não falavam muito, elas ficavam me olhando, como se quisessem me dizer que não estavam acostumadas com aquela dinâmica.[...] Mesmo assim, tentei estimulá-los a falar, fui tentando quebrar o “gelo”. Embora pouco, eles falaram algumas histórias interessantes. Conversamos por 30 minutos e foram para o intervalo. Na volta do intervalo, tivemos um momento dedicado a sistematizar o conteúdo sobre a história da cidade. Conte também um pouco desta História. Falei das praias, da organização dos bairros e da organização política. Pedi que as crianças fizessem o desenho que quisessem da cidade.

Relato da aluna **Jaqueline Cordeiro** do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco sobre a aula realizada em uma turma do 2º ano da Escola Municipal Renato Paulo de Sena, da cidade do Cabo de Santo Agostinho-PE.





Ao estudar as próprias histórias os estudantes elaboram uma conexão entre as suas experiências e a vida de outras pessoas. As maneiras de narrar não são meras descrições; elas tentam explicar as questões de como e por que os modos de viver se modificam. Podemos perceber no relato a importância de propiciar momentos em que os alunos possam expressar seu pensamento, narrar e explorar seus argumentos na tentativa de entender as mudanças e permanências em seus próprios modos de entender a convivência neste espaço.

Ao elaborar narrativas por meio de imagens, sejam narrativas faladas ou escritas, é possível contar um pouco da História e comentar alguns acontecimentos importantes que ocorreram na cidade, problematizando e trabalhando com alguns registros documentais, assim o professor estará indicando o percurso de elaboração das narrativas históricas. Agregada à narrativa dos alunos, a sistematização feita pelo professor pode iniciar uma discussão a respeito da construção de diferentes narrativas sobre o mesmo tema. O professor pode pedir também para que os alunos entrevistem algum morador antigo ou alguém que também possa falar sobre a história da cidade, criando a possibilidade de os alunos conhecerem outras narrativas. Dessa maneira, o professor e os alunos podem debater sobre as diferenças e semelhanças desses olhares, analisar essas diferentes maneiras de contar e a partir daí construir uma nova narrativa sobre as histórias da cidade, suscitando a compreensão de que na fisionomia da cidade estão inscritas as vivências e lutas diárias de seus habitantes. Ainda nesta experiência a professora relata:

Dividi os alunos em quatro grupos e lhes entreguei envelopes; cada envelope tinha uma imagem atual de algum lugar do Cabo e uma imagem antiga. Orientei para que eles apenas observassem as imagens. Depois pedi que eles olhassem se as imagens tinham alguma semelhança, o que era diferente, e se eles achavam que era o mesmo lugar. As crianças observaram e concluíram que as duas fotos de cada grupo eram do mesmo lugar. Cada grupo foi até a frente da sala e apresentou suas conclusões, apontando o que era semelhante e o que era diferente. Então discutimos sobre as mudanças na cidade e seus motivos. Observamos as roupas, os carros, as estradas, lojas e construímos o conhecimento sobre as mudanças ocorridas na cidade ligadas às necessidades sociais feitas pelas e para as pessoas. Conversei um pouco sobre o futuro, perguntando se eles achavam que tudo seria igual ou haveria mudanças. Uma criança me surpreendeu com a seguinte resposta: “No futuro as crianças vão olhar nossas fotos e vão rir. No futuro, ninguém vai querer usar roupas como as nossas.”

Reações como a dessa criança nos alertam para a importância de provocar uma postura investigativa, mobilizando nos alunos o desejo e o interesse de pesquisar vários registros documentais. A análise de fotografias, textos de blogs, juntamente com relatos orais, serve de elemento para que os alunos elaborem diferentes narrativas sobre as histórias do lugar, tecendo relações do presente com o passado.

Ao problematizar a relação complexa do lugar com o mundo, desconstruindo a representação linear de que esse mundo é formado pela junção da casa, rua, bairro, cidade, Estado... Dessa maneira, uma história do lugar não isenta de pensar a cidade de forma transpassada pelo mundo. Os espaços podem ser interpretados como construções de diversas experiências culturais entrelaçadas por relações de afeto, trabalho, aprendizado.

Destacamos ainda que ler e escrever também significa aprender a ler o mundo, e essa leitura está perpassada pelo conhecimento da construção de identidades nas múltiplas relações sociais estabelecidas em diferentes tempos e espaços. Dessa forma, no percurso do letramento, a escrita e a leitura estão inscritas nos sentidos que damos ao mundo e estes são construídos em consonância com as leituras mobilizadas pelos conhecimentos históricos, geográficos, artísticos... Portanto, não é preciso primeiro aprender a ler, escrever e contar para só então aprender os conhecimentos das áreas que denominamos de Ciências Humanas: estes são necessários no percurso do letramento e podem ser mobilizados por meio de uma diversidade de estratégias metodológicas.

Nessa tessitura, enfatizamos as possibilidades criativas do professor quando produz um certo olhar para os materiais que recorta e seleciona ao realizar as suas atividades. É nesse cenário que podemos pensar na construção de um novo relevo na nossa relação com as nossas histórias e com o passado. Concordamos com Rago quando afirma que a História pode revelar “racionalidades e experiências muito distintas das contemporâneas [...] para inspirar-nos a pensar diferentemente, abrindo o pensamento, estabelecendo outros nexos e conexões, agenciando dimensões antes ‘inagenciáveis’ ou ‘inimagináveis’”. (2005, p. 29).

Em suma, essas maneiras de pensar o mundo implicam perceber a construção de conhecimentos da História e da Geografia no espaço escolar (e também fora dele!) em intrincada ligação com o espaço midiático, as produções artísticas, os objetos de consumo e de desejo que perpassam a vida das pessoas.

Referências

ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico na (re) configuração da subjetividade contemporânea. In: GALLE, Helmut; OLMOS, Ana Cecilia et al. (Orgs.). **Em primeira pessoa**: abordagens de uma teoria da autobiografia. São Paulo: Annablume; FAPESP; FFLCH, USP, 2009.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. 2001. (73 minutos).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2002.

LIPOVETSKY, Gille; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorien-

tada. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PARAÍSO, Amanda Carla Gomes. Limites e possibilidades de visita de escolares a espaços museais segundo a visão de professores e de educadores de museu. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Editora Alínea, 2005. p. 25-62.

WATERSON, Bill. **Calvin e Haroldo**. São Paulo: Conrad, 2011.





PRÁTICAS CURRICULARES MULTI/INTERCULTURAIS: O QUE ENSINAR E O QUE APRENDER COM AS DIFERENÇAS EM SALA DE AULA?

Eleta de Carvalho Freire

Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa

Experiências, Identidades e Memórias: configurando o cenário

Buscamos referências da contemporaneidade sobre o que é ser criança e sobre as susceptibilidades dessa condição em se tratando das práticas curriculares na área de Ciências Humanas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Concebemos a criança contemporânea a partir de suas experiências de vida. Um ser com uma bagagem de conhecimento admirável na esfera da interação verbal e não verbal. Aos seis anos, ao iniciar sua escolaridade no primeiro ano do ensino fundamental, qualquer criança, desde que tenha em estado íntegro o aparato neurobiológico que lhe predispõe a aprendizagem da língua e que tenha acesso a interações, em seu meio, é provida de repertórios de aprendizagens sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Os exemplos apresentados, a seguir, demonstram que as crianças ainda pequenas já são capazes de tomar parte em eventos envolvendo interações orais.

A produção de narrativas pode ser conduzida a partir de histórias lidas para as crianças.

Os recortes a seguir são exemplos dessa atividade em que as crianças ouviram duas narrativas (*Fita Verde no cabelo* – Guimarães Rosa; e *Menina bonita do laço de fita* – Ana Maria Machado) e posteriormente contaram suas histórias, na interação criança-criança e criança-adulto.

Lala e Paulinho

1. J: Era uma vez ... uma menininha chamada Lala ... Ela tinha um amigo chamado Paulinho e um dia eles dois se encontraram ... E foram pela floresta sozinho ... Mas só que um dia eles tava cum medo de se perdê/ eles foram pro caminho ERRADO ... porque eles foram do lado de lá ... Aí eles se perderam: num sabia onde era ... mais a casa ...

2. J: Aí eles tinha medo de ficá/ sozinho pela floresta ... Eles pensaram que tinha lobo mas NÃO TINHA ... tinha só animais que eram bonzinho ... e... apareceu um monte de animal que quando acendeu a luz apareceu um monte de animal (bum)

3. P: animal o quê?

4. J: BOOM ... Eles fazia careta pros dois ... Aí os dois achava medo, aí eles tinha MEDO, aí eles queriam ir pra casa. Não sabia onde era ... Mas a fada APARECEU e a fada apareceu ... e deixô/ os animais lá embaixo e ficaram felizes para sempre (Jeniffer 5; 0)

A menina e o coelho

1. J: *Era uma vez ... uma menina. Era ADULTA ... Que o nome dela era ... era ... Calma. Ai o coelhinho apareceu e todos adulto apareceu ... Todos animais ... Eles tava todo no cio ... mais a vovó () animais ficava preso ... (...) que o moço do circo vendeu eles ... o moço do circo era um moço também era ... um moço ... o nome dele era Danilo*

2. B: *só porque tem o Danilo do pré né Jeniffer?*

3. J: *mas só que o ... era o Danilo o Danilo ...*

4. P: *é seu namorado?*

5. J: *Não*

6. P: *seu amigo?*

7. *((a criança balança a cabeça dizendo que sim))*

8. J: *mas só que ele era do circo do ... do .. que mais do TREM mais todos tava no trem e ... uma corrente ia atrás porque tinha um MONTE DE TREM ... mas só ... todos passearam no trem ... o Danilo era MUITO BRAVO ... mas só que explodiu o trem e todo mundo morreu menos o dono do trem*

9. P: *e quem era o dono o Danilo?*

10. J: *é ... e foram lá pro céu ... e o amigo do Danilo eles era má também ...*

11. P: *e foram pro céu?*

12. J: *e eles foram lá pro outro trem e o outro trem também EXPLODIU e foram pro céu ... e só os animais ficaram triste ... acabou/ (Jeniffer 5; 0 e Beatriz 5; 0)*

Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_10.pdf. Acesso em 19/10/2014. Narrativas orais produzidas por crianças: a explicação em foco. Priscila Peixinho FIORINDO (Universidade de São Paulo)

Esses exemplos demonstram que uma das manifestações mais notórias desses repertórios de aprendizagem é a capacidade narrativa das crianças. A capacidade de ouvir e contar histórias. De compartilhar sentidos em eventos em que se encontram presentes o texto narrativo oral e escrito. São capazes inclusive de reconhecer elementos estruturadores desse tipo textual em ambas as modalidades de uso da língua.

Independente de expertise perceber a extraordinária capacidade de construir conhecimento, por parte das crianças. A sensibilidade para a percepção de seus repertórios de conhecimento poderia nos ajudar a pensar sobre quais práticas curriculares poderiam ser propostas na área de Ciências Humanas, no Ciclo da Alfabetização, tendo em mente o desafio de ensinar conhecimentos que sejam interessantes e que valham para suas vidas tanto quanto os que já aprenderam e continuam aprendendo em suas experiências não escolares.



Estamos nos referindo a uma categoria social em constante e contínuo movimento de experiências sociais, culturais, cognitivas e afetivas. Dependendo do seu contexto familiar e sociocultural, uma criança pode inclusive ter construído esquemas com base em ricas experiências de audição de narrativas, orais e escritas, literárias e até mesmo vicárias, tendo em vista que presenciam e vivem cenas de letramento e de oralidade, como as vivenciadas por Mafalda na tirinha ilustrada abaixo.



Fonte: Quino (2003).

Ao elegermos uma perspectiva multicultural das práticas curriculares para o Ciclo da Alfabetização, na área de Ciências Humanas, o fazemos pela ótica da construção sócio-histórica e cultural dos modos de narrar as diferenças em nossa sociedade. Pensamos que esse é um desafio a ser enfrentado pelos professores, tendo em vista a pluralidade de concepções sobre o que é a diferença, quando o conceito se desloca da esfera do dicionário para a esfera das práticas curriculares, dos seus embates e contradições.

Ao falarmos de diferença estamos, implicitamente, considerando que não se trata de um atributo dos indivíduos, instituições, cultura, religião e grupos sociais. Estamos nos referindo a um construto social e histórico, atravessado por relações de poder e ideologia que marcam a cada ser humano ou grupo social em suas especificidades, subjetividades e pertencimento cultural.

A construção das identidades é mediada por práticas discursivas presentes nas interações entre professor/alunos e alunos entre si. Porém, a identidade não é um produto da escolarização das pessoas, mas sim uma construção histórica e cultural que afeta e é afetada pelas relações escolares e não escolares; e é atravessada por diferenças plurais – de gênero, de etnia, de geração, de religião e de culturas.

Nesse sentido, as práticas curriculares na área de Ciências Humanas têm como ponto de partida os processos identitários dos educandos, conjuntamente com a diversidade de experiências sociais, culturais, cognitivas, afetivas situadas em categorias como tempo e espaço, as quais estruturam os diferentes modos de narrar experiências marcadas por memórias pessoais e coletivas.

Ao falarmos em memória, não estamos nos referindo a uma mera reprodução do que os educandos ouviram ou vivenciaram; tampouco que eles sejam levados a narrarem, de forma fidedigna, suas experiências pessoais. Ao resgatarmos memórias,

não o fazemos de forma linear, a partir de referências tão somente do passado, nem a partir apenas de referências pessoais. Na verdade, articulamos presente e passado, bem como articulamos referências pessoais e sociais. Além disso, não a tomamos com o sinônimo de lembranças, uma vez que as memórias comportam também os esquecimentos, a exemplo do que podemos notar no poema de Mário Quintana.

Essa lembrança que nos vem às vezes...
folha súbita
que tomba
abrindo na memória a flor silenciosa
de mil e uma pétalas concêntricas...
Essa lembrança... mas de onde? de quem?
Essa lembrança talvez nem seja nossa,
mas de alguém que, pensando em nós, só possa
mandar um eco do seu pensamento
nessa mensagem pelos céus perdida...
Ai! Tão perdida
que nem se possa saber mais de quem!

Mário Quintana



Em uma sociedade em que interagem múltiplas linguagens, como a atual, muitos são os modos de narrar memórias. Porém, lembramos que pelo fato de a oralidade ser uma modalidade de língua que precede a escrita e ser muito usada em nossas práticas languageiras, reconhecemos a importância de as práticas curriculares no campo das Ciências Humanas, com crianças do Ciclo de Alfabetização, partirem de experiências dos alunos através do discurso oral. Ao partirmos de um movimento que permite articular experiências do passado com experiências do presente através do discurso oral, evitamos rupturas entre tais experiências e evitamos fazer uma cisão entre tempo presente e passado, bem como entre discurso oral e escrito.

Ao ressaltarmos o discurso oral como ponto de partida para a narrativa de memórias, isso não implica uma tentativa de hierarquização de linguagens na escola, uma vez que defendemos a ideia de que no espaço escolar é preciso promover o acesso dos educandos às diferentes linguagens, no sentido de habilitá-los aos diferentes modos de compartilhar experiências por meio do resgate de memórias.

As práticas curriculares no campo das Ciências Humanas encontram na escola um ambiente de diversidade cultural no qual convivem diferenças no tocante a gênero, etnia, idade, religião, entre tantas outras. Assim, uma prática pedagógica que articule história local, história de vida, biografia, autobiografia, dentre outros gêneros textuais, ajuda a tecer relação entre lugares, pessoas, acontecimentos, fatos e contribui na mediação dos processos identitários dos educandos, razão pela qual





objetivamos, neste texto, refletir sobre práticas curriculares multi/interculturais no Ciclo de Alfabetização.

A Socialização Infantil por meio de Práticas Curriculares Multi/Interculturais

A infância tem hoje um lugar reconhecido na sociedade e, em especial, entre pesquisadores, educadores, formuladores das políticas educacionais e, por que não dizer, na sala de aula. No entanto, sabemos que não foi sempre assim e que, embora na história da humanidade crianças sempre tenham existido, a infância constitui uma categoria da modernidade, cuja compreensão se inscreve na história da família burguesa da qual passa a ser o centro, uma vez que, o novo modelo de família, surgido à época, atribui diretamente aos pais a responsabilidade com as crianças, que até então era compartilhada com outros membros da comunidade.



Toda criança do mundo deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer nem questão de concordar
Os direitos das crianças todos tem de respeitar.
Direito de perguntar... ter alguém pra responder.
A criança tem direito de querer tudo saber.
A criança tem direito até de ser diferente.
E tem que ser bem aceita seja sadia ou doente.
Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.
Mas a criança também tem o direito de sorrir.
Correr na beira do mar, ter lápis de colorir...
Ver uma estrela cadente, filme que tem robô,
Ganhar um lindo presente, ouvir histórias do avô.
Descer no escorregador, fazer bolha de sabão.
Sorvete, se faz calor, brincar de adivinhação.
Morango com chantilly, ver mágica de cartola,
O canto do bem-te-vi, bola, bola, bola, bola!
Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!
Carrinho, jogos, bonecas, montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas, e uma corda de pular.
Um passeio de canoa, pão lambuzado de mel,

Ficar um pouquinho à toa... contar
estrelas no céu...
Ficar lendo revistinha,
Um amigo inteligente,
Pipa na ponta da linha,
Um bom dum cachorro quente.
Festejar o aniversário, com bala, bolo e balão!
Brincar com muitos amigos, dar uns pulos no colchão.
Livros com muita figura,
Fazer viagem de trem,
Um pouquinho de aventura...
Alguém, para querer bem...
Festinha de São João, com fogueira e com bombinha,
Pé de moleque e rojão, com quadrilha e bandeirinha.
Andar debaixo de chuva,
Ouvir música e dançar.
Ver carreiro de saúva,
Sentir o cheiro do mar.
Pisar descalça no barro,
Comer frutas no pomar,
Ver casa de João-de-barro,
Noite de muito luar.
Ter tempo para fazer nada, ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada... Falar pelos cotovelos.
E quando a noite chegar, um bom banho, bem quentinho,
Sensação de bem estar... de preferência com colinho.
Uma camisa macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar...
Embora eu não seja rei, decreto, neste país,
Que toda, toda criança tem direito a ser feliz!

Atualmente as crianças têm suas características próprias reconhecidas, gozam de proteção das famílias e do estado, são sujeitos de direito, contam com políticas públicas de educação para lhes garantir o acesso e a permanência com sucesso na escola, onde se ampliam seus espaços de socialização e onde precisam consolidar aprendizagens de leitura e escrita, mas também construir conhecimentos a respeito do mundo social, cultural e histórico.

Em relação aos conhecimentos do mundo social, cultural e histórico, podemos inferir que nem sempre o ensino das Ciências Humanas se revelou significativo, uma vez que ora foi tratado de forma descontextualizada e sem relação com a realidade social e cultural das crianças, ora esteve apoiado no modelo dos círculos concêntricos, cuja orientação é a de que as crianças aprendem os conteúdos partindo do mais próximo para o mais distante e do particular para o geral. Essa orientação teria resultado na organização encadeada dos conhecimentos a serem ensinados, como se a aprendizagem das crianças acontecesse linearmente, partindo de um menor para um maior grau de complexidade dos contextos, apresentados sequencialmente: família, escola, bairro, cidade e assim por diante. Essa ideia desconsidera que o mais próximo e o particular, bem como o mais distante e o geral, não precisam necessariamente estar referenciados geograficamente, e que fatores de ordem cultural e afetiva podem reconfigurar o interesse das crianças por aprender sobre determinados temas.

A esse respeito, podemos dizer também que só muito recentemente o ensino das Ciências Humanas passou a fazer parte das preocupações daqueles que pensam as políticas e práticas curriculares para esse segmento da população, embora as pesquisas na área venham apontando a necessidade de que este ensino “permita que as crianças formulem hipóteses, avaliem, sustentem ideias com argumentos, ouçam os outros e reconheçam que, às vezes, não há respostas certas”. (COOPER, 2006, p. 171).

Da mesma forma, também é recente o interesse do estado em reconhecer que a sociedade brasileira é uma sociedade plural e, como tal, a educação deve se constituir como palco para a afirmação de diferentes identidades sociais e culturais desde o início do processo de escolarização no ciclo de aprendizagem. Diante dessas possibilidades, cabe-nos problematizar sobre o que seriam essas práticas curriculares multi/interculturais.

A vida contemporânea revela nos seus mais variados aspectos que as sociedades ocidentais são marcadas pela pluralidade de culturas, pelas diferenças de modos de vida, de visões de mundo, de crenças religiosas, de etnias, de gêneros, de orientação sexual, entre outras, que nos impelem a uma permanente tensão entre a construção das singularidades e a articulação entre essas diferenças. Isto quer dizer que, ao mesmo tempo em que as práticas curriculares participam da construção das identidades sociais, devem contribuir para a interação entre diferentes identidades, em especial porque essas tensões, presentes na vida cotidiana das pessoas, ganham materialidade na escola por meio do currículo, compreendido como elemento da cultura, ou seja, como conjunto de práticas que produzem significados.

Desse modo concebido, poderíamos dizer que o currículo não apenas é... Mas que o currículo faz... Ou melhor, que o currículo *nos* faz. O currículo contribui com a construção de identidades culturais por meio dos discursos que veicula, isto é, por meio da linguagem. Assim, sem adentrar na discussão sobre a polissemia envolvida no debate sobre multiculturalismo, entendemos que em uma sociedade





multicultural somente faz sentido a existência de um currículo multicultural na sua acepção crítica, ou seja, um currículo no qual as práticas pedagógicas favoreçam a emergência de vozes culturais silenciadas; identifiquem as origens históricas do preconceito, evidenciando as relações de poder envolvidas na construção da diferença; promovam o respeito às diferenças presentes no cotidiano da escola e criem condições para o sucesso escolar de todas as crianças.

No entanto, ao pensar práticas curriculares multiculturais, afastamo-nos de uma ideia de multiculturalismo que, embora defendendo a pluralidade cultural, tende à homogeneização das identidades por defini-las com base em um marcador único – negro, índio, mulher – para nos aproximar de uma proposta multicultural que considera os processos de hibridização que atravessam os fenômenos culturais contemporâneos. Esse entendimento sobre multiculturalismo crítico aproxima-se da perspectiva intercultural crítica, segundo a qual da interação entre diferentes culturas deverão emergir formas originais de culturas sem que nenhuma delas se torne dominante, ou venha a subalternizar as demais. Isto significa dizer que no diálogo entre diferentes culturas cada uma delas se valoriza, se enriquece através das relações de troca positivas que entre elas se estabelecem.

Destacamos ainda a necessidade de compreender que as identidades não se constituem como essência, mas como processo, logo não são fixas; são mutáveis, constroem-se ao longo da vida. As identidades são plurais, fluidas, multifacetadas, produzidas na relação com a diferença e forjadas em meio às práticas sociais e culturais. Isso significa dizer que as práticas curriculares, como práticas sociais e culturais, vão proporcionando experiências e ajudando as crianças a construir seus modos de narrar.

Gênero e Etnia nas Práticas Curriculares no Ciclo da Alfabetização

Embora possamos dizer com segurança que a escola brasileira constitui um espaço social onde a presença de diferenças étnicas e de gêneros são incontestavelmente visíveis, essa visibilidade parece não ganhar relevo nas práticas curriculares, talvez por certa obscuridade a respeito do espaço que lhes é devido, bem como em relação à sua relevância para formação das crianças. Desse modo, o ensino desses conhecimentos não parece compor as preocupações que se expressam nos programas de ensino, como sendo uma necessidade de aprendizagem das crianças, em especial no período inicial de sua escolaridade.

A esse respeito destacamos que a educação para a vivência das relações étnico-raciais conta com dispositivos legais normativos expressos na Lei 11645, de 2008 e na Resolução nº 1 do CNE/CP, de 2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Esses instrumentos representam a obrigatoriedade de inclusão nas práticas curriculares de estratégias e materiais pedagógicos visando à valorização das identidades étnicas e a construção de relações sociais mais equitativas. Em contrapartida, a inclusão de procedimentos de ensino para favorecer as aprendizagens sobre as relações de gênero e a construção das

identidades de gênero de meninos e meninas fica a depender de iniciativas isoladas de professores e professoras ou, quando muito, de algumas escolas mais sensíveis à relevância das construções identitárias das crianças.

Nesse sentido destacamos que, embora a construção das identidades se prolongue por toda vida, aos seis anos as crianças já convivem com uma representação de si mesmas, cuja construção iniciou na família e em outros espaços culturais. Nesses espaços, não raramente, pessoas do seu convívio representam negativamente suas identidades, por se tratar de identidades marcadas por uma história de preconceito, de discriminação, de subalternidade e, por que não dizer, de dominação e, em consequência, essas representações poderão estar influenciando as construções identitárias das crianças. Desse modo, entendemos que proporcionar aprendizagens sobre as relações entre gêneros e as relações étnico-raciais já no Ciclo de Alfabetização, representa a adoção de uma postura multicultural crítica em favor do esforço de se construir uma sociedade menos preconceituosa e repressiva e, por conseguinte, mais justa. Representa, portanto, o compromisso político com a justiça social.

Em relação ao gênero destacamos que, embora as mulheres – professoras e alunas – tenham adentrado as escolas brasileiras, desde as primeiras décadas do século XX, o que significa dizer que a partir de então a escola esteve todo tempo atravessada pelas relações entre os gêneros, a invisibilização do feminino nas práticas curriculares, foi registrada ao longo da história da educação escolar. As estratégias de invisibilização foram operadas de várias formas e dissimuladas nos discursos de naturalização das diferenças, cujo resultado foi a compreensão de que as desigualdades de direito e de oportunidades para as mulheres também seriam naturais e, deste modo, imutáveis.

Os procedimentos de naturalização das desigualdades produzidas pelas diferenças entre os gêneros ganharam/ganham materialidade na escola por meio de práticas curriculares que primam pela separação das crianças nas filas, ao se criarem fila de meninos e fila de meninas e na própria sala de aula, onde se estabelece um lado da sala para meninos e outro para meninas; nas brincadeiras do recreio, caracterizadas como brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, isso sem se falar sobre os brinquedos; nos jogos didáticos envolvendo competições, quando se formam grupos de meninas contra grupos de meninos.

Em relação às etnias, talvez o procedimento mais presente nas práticas curriculares seja o de ausência de enfrentamento às atitudes preconceituosas e discriminatórias. Esse procedimento estaria se manifestando por meio da omissão velada através da qual o professor e a professora aparenta não ouvir os xingamentos, as piadas, as brincadeiras maliciosas.

Além desses dispositivos curriculares, ainda podemos considerar o uso da linguagem escrita que, em cumprimento à norma gramatical estabelecida, torna as meninas invisíveis por meio do uso do masculino genérico, presente em termos como: alunos, educandos, meninos, leitores, cidadãos, que incluem também as





meninas. Outra forma de invisibilização do feminino está presente na universalidade do masculino que, sem nenhum questionamento, toma ‘o homem’ como sinônimo de ‘humanidade’ e atribui a este o poder de representar homens e mulheres, de um dado tempo-espaço da existência humana, desconsiderando que na história da humanidade a mulher sempre esteve presente. Chamamos atenção ainda para os conhecidos substantivos ‘comuns de dois’ por meio dos quais a indeterminação dos gêneros se dá pela ausência do artigo que o antecederia, estabelecendo a diferença de gêneros e possibilitando a identificação da presença feminina na sociedade.

Também em relação às identidades étnicas e, em especial, em relação à identidade negra, o uso da linguagem tem se apresentado como um poderoso instrumento de construção e disseminação de preconceitos que conduzem à discriminação de pessoas, inclusive de crianças no espaço escolar. Assim, observamos que expressões de cunho racista, como “negro de alma branca”, “lista negra”, “a coisa tá preta”, entre outras; as expressões pejorativas, a exemplo de “negro fede a macaco”, “só podia ser negro”, além de brincadeiras jocosas e piadas de “preto”, veiculadas através da linguagem, em especial da linguagem oral, estimulam e reforçam a construção/manutenção de estereótipos, fazendo com que as crianças negras se sintam inferiorizadas e cheguem até mesmo a negar sua identidade étnica, afirmando-se brancas.

Nesse sentido, destacamos que não se trata de minimizar o desafio que representa a adoção de uma linguagem inclusiva – do gênero e da etnia – uma vez que esta adesão envolve alterações em toda uma construção histórica da linguagem e dos valores culturalmente arraigados na sociedade. Além disso, embora os exemplos apresentados informem sobre a linguagem escrita e oral, não estamos nos restringindo a estas, visto que as linguagens simbólica e gestual, expressas por meio de olhares, gestos, toques, silêncios, atenção, expressões corporais e faciais são também reveladoras de preconceitos e, se manifestas na sala de aula ou na escola, poderão influenciar a construção de uma autoimagem negativa e comprometer as relações sociais entre as crianças.

Assim sendo, consideramos que o desafio de reformulação do olhar sobre as relações que se estabelecem entre gêneros e entre etnias, bem como no entrecruzamento entre gêneros e etnias, expressas através das linguagens, possa representar o fortalecimento, entre as pessoas, da compreensão de que as diferenças representam possibilidades de ampliação das experiências de socialização das crianças.

Isso porque entendemos que os discursos são formadores de subjetividades, de identidades e de representações e, nesse caso, as experiências das crianças, desde o Ciclo de Alfabetização, deverão contar com práticas curriculares que possam contribuir para o reconhecimento das positivities de suas identidades e de representações positivas do que é ser menino, menina, homem, mulher, menino e homem negro, menino e homem indígena, menina e mulher indígena, menina e mulher negra.

Nesse sentido, algumas práticas curriculares já apontam iniciativas no sentido de trabalhar com as crianças, elementos das suas identidades e de seus direitos, como podemos observar nos relatos de duas estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), durante a regência de aulas ministradas por elas no âmbito do estágio curricular desse curso em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. A aula teve com objetivo promover o contato da turma com os Direitos Universais da Criança com vistas a compreender que “*Todas as crianças têm direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade*” (Princípio I dos Direitos Universais da Criança), conforme relato a seguir.



No primeiro momento da aula, entreguei a cada criança a letra da música “Deveres e Direitos”, de Toquinho² e a coloquei para tocar. Após a escuta da música, iniciei uma discussão sobre o que é ser igual e ter os mesmos direitos. Nesse momento fizemos uma reflexão sobre respeitar pai, mãe, amigos, família, desconhecidos, e também ser respeitado por eles; não ter preconceito de cor, de religião, de gênero, entre outros. Assisti com as crianças ao vídeo “O menino Nito”, história de Sonia Rosa (Disponível em: www.youtube.com/watch?v=1IU-w_iq45M), que conta a história de um pai que disse ao seu filho que “homem não chora”, fazendo com que o menino, de tanto engolir os choros, ficasse doente. Depois do vídeo, trabalhei sobre a questão da diferença de gêneros, de acordo com a realidade das crianças. Discutimos que menino e menina são iguais nos direitos e deveres e devem aceitar e serem aceitos pelas famílias, amigos e todos na sociedade do jeito que cada um é. Na sequência, trabalhei com trechos das letras das músicas “Cada um é como é” e “Natureza distraída”³, ambas do compositor Toquinho, fazendo a leitura coletiva. Por fim, refletimos sobre a letra das músicas para fazer um fechamento da discussão do vídeo, tratando sobre a questão da aceitação e respeito às diferenças.

Na sequência do estágio, trabalhamos com a literatura de origem afro-brasileira e africana enquanto deleite, oferecendo às crianças momentos lúdicos e o contato com outros livros além dos de origem europeia, apresentando personagens negros e negras como sujeitos históricos.

A experiência com o Ciclo de Alfabetização no estágio supervisionado nos alertou para a importância da avaliação da aprendizagem como integrante desse processo de formação docente. As práticas avaliativas não são neutras, são impregnadas de respaldo teórico mesmo que a professora não tenha consciência de sua ação.

Relato das estagiárias **Angélica Tavares e Elizabete Tinée**, estudantes de Pedagogia, sobre aula na Escola Municipal de Recife Célia Arraes para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.



² Disponível em: www.youtube.com/watch?v=Si4EuTqTjCw. Acesso em março de 2015.

³ Disponíveis em: www.vagalume.com.br. Acesso em março de 2015.





O vídeo *A África que nunca vimos* (Disponível em: www.youtube.com/watch?v=3vllE0-Xuo0), de Fafá Araújo, abre possibilidade de compreensão da pluralidade do continente africano.

Promover mudança na esfera das representações dos alunos sobre África é importante não apenas para ampliar a visão sobre o continente, como também para uma mudança de perspectiva no modo como se concebem os povos africanos e seus descendentes, dentre os quais os afrodescendentes que nasceram e vivem no Brasil.

O relato das estagiárias nos informa que é no campo das práticas que o currículo se efetiva, no sentido de ir constituindo as pessoas e suas identidades. Na experiência vivenciada com os alunos e alunas, observamos que a preocupação central das mesmas era com a compreensão das crianças em relação aos seus direitos. Dessa forma, vão (in)formando sobre o direito que as crianças têm de serem respeitadas em suas singularidades, de serem diferentes, de expressarem sentimentos, angústias e dores, independente do gênero, de questionarem o preconceito e, sobretudo, o direito de aprender sobre os elementos da cultura e da vida social. Mas, cabe destacar que as preocupações das futuras professoras em relação aos direitos das crianças não isentaram suas práticas de aproximar-se também do trato com os deveres que as crianças têm de respeitar o outro em suas diferenças e de compreender o preconceito como algo negativo e que deve ser evitado, rejeitado. Desse modo, podemos inferir que as práticas curriculares relatadas estariam contribuindo para aprendizagem de conteúdos sociais e culturais, presentes no campo das Ciências Humanas e sendo tratados numa perspectiva multi/intercultural.

Ao trazer para a escola práticas sociais como o uso de audiovisual e a leitura de literatura infantil, cria-se um contexto significativo através do qual os educandos, além de serem inseridos no letramento visual e impresso, podem ressignificar a imagem que têm sobre o continente africano, assim como a identidade étnica dos afrodescendentes.

Não se trata, aqui, de supervalorizarmos objetos da cultura digital e/ou escrita em se tratando de recursos didáticos para trabalhar temas afeitos a processo identitários como é o caso das relações étnico-raciais. Reiteramos a importância das práticas do discurso oral em contextos em que os educandos interagem com conhecimentos do campo das Ciências Humanas, sobretudo aquelas práticas que se relacionam com a produção de memórias orais.

Outro aspecto para o qual precisamos nos voltar enquanto problematizamos sobre as práticas curriculares nos três primeiros anos da escolaridade, no campo das Ciências Humanas, diz respeito à necessidade de ampliarmos as nossas próprias práticas de leitura em prol da nossa formação para uma educação multicultural. Atualmente, nossas escolas dispõem de acervos para a leitura do professor. O

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por exemplo, promove o acesso à leitura de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O programa se estende também para o acesso a periódicos científicos e a obras de caráter teórico metodológico, com vistas a apoiar a prática pedagógica dos professores.

As práticas curriculares no campo das Ciências Humanas expressam concepções acerca do que é ser sujeito e da sua relação com a História, bem como acerca dos objetos culturais que precisam ser ensinados na escola e do modo como os educandos interagem com eles. Vimos que as práticas curriculares exorbitam a proposta pedagógica da escola e dos professores, uma vez que são também fomentadas politicamente e que resultam de escolhas as quais não são neutras.

Não há, pois, neutralidade no modo como concebemos o ensino no campo das Ciências Humanas, nem como o materializamos na perspectiva de práticas curriculares multiculturais, as quais se expressam nas ações do cotidiano escolar em interação com a diversidade social e cultural dos nossos educandos e professores.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. DOU, Brasília, 10.1.2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: agosto de 2014.

BRASIL. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Publicada no DOU, Brasília, 11.3.2008. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 31/08/2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução nº 1 do CNE/CP, de 17 de junho de 2004. DOU, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: agosto de 2014.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.

QUINO, Joaquín Salvador Lavado. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.





ENTRECRUZANDO SABERES E APRENDIZAGENS NO E SOBRE O MUNDO: UM OLHAR POSITIVO PARA AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Marta Margarida de Andrade Lima/UFRPE

Nos últimos anos acompanhamos as demandas por transformações, de diversas naturezas, relativas às disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse percurso encontramos desde a reivindicação do lugar por elas ocupado no currículo e o espaço-tempo na escola que possibilitasse um trabalho sistemático com as especificidades destes campos, até o repensar dos seus objetivos e um progressivo grau de reconhecimento da sua importância na formação escolar das crianças.

De um trabalho pautado no domínio de informações referentes a fatos, datas e ações de personagens históricos da nossa história pátria e na identificação dos aspectos físicos e da divisão geopolítica do país, vimos crescer uma proposta de ensino-aprendizagem direcionada ao desenvolvimento de noções e conceitos sob a prerrogativa da potencial formação do pensamento histórico e geográfico dos alunos, desde os anos iniciais.

Atualmente, essa também é a perspectiva assinalada no documento intitulado *“Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos)”* para o processo de ensino aprendizagem na área das Ciências Humanas, correspondente às disciplinas de História e Geografia.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN)

Esse período inicial é também entendido como um tempo de “alfabetização histórica e geográfica”, ou seja, um tempo em que a criança entrará em contato, de maneira sistematizada, com os princípios, conceitos e procedimentos empregados, na capacidade de pensar histórica e geograficamente, fazendo uso intenso de obras destinadas a essa faixa etária. (p. 88)

É na vida cotidiana que os sujeitos (individuais e coletivos) atuam, se relacionam e constroem suas identidades. O ensino e a aprendizagem das Ciências Humanas possibilitam sua inserção consciente no mundo – reconhecendo os elementos históricos e geográficos que o caracterizam – como seres únicos e múltiplos, dotados de aspectos étnicos e socioculturais que lhes permitam compartilhar valores e memórias próprias da sua comunidade. Os saberes escolares, nas Ciências Humanas, devem partir da compreensão e reconstrução da vida cotidiana do estudante para que ele compreenda o modo de vida dos sujeitos em tempos e espaços diferenciados. No Ciclo de Alfabetização deve-se trabalhar na perspectiva de como as crianças se identificam em relação ao outro para depois compararem seu modo de viver como criança com o de outras crianças, em diferentes tempos e espaços. (p.80-90)

Identificamos, nos destaques das DCNs, definições e direcionamentos quanto à aprendizagem de conceitos e noções específicas da Geografia e da História, bem como os sentidos conferidos à sua articulação com as experiências dos sujeitos – professores e alunos – enquanto condicionantes para sua formação.

Reconhecemos então que os vínculos estabelecidos entre os saberes e as práticas docentes com os aspectos teórico-metodológicos das áreas de conhecimento e a ênfase na efetivação do protagonismo do aluno, são apontados como elementos estruturantes de um bem sucedido processo de ensino-aprendizagem.

Ao reconhecer as relações indissociáveis de tais elementos, sobressai aos nossos olhos a ação docente voltada para o que se está a se chamar de “alfabetização histórica e geográfica” das crianças, na perspectiva da sua contribuição para a “leitura de mundo”.

Nesse sentido, esse texto dialoga com as experiências docentes nas salas de aula dos anos iniciais analisadas a partir de uma *“leitura positiva”* sobre o trabalho com os conceitos basilares das referidas áreas, como por exemplo tempo e espaço, por meio de alguns conteúdos escolares.

Como nos ensina Charlot (2005), partir de uma leitura positiva das experiências vividas significa perscrutar o realizado, observar como é feito e questionar por que é deste modo e não de outro, além de perguntar o que se espera alcançar com o que se faz. Deste modo estaríamos dialogando a partir de experiências socioculturais, sobretudo, as escolares, evitando assim explicações pelo viés da carência.

Saberes mobilizados em sala de aula: modos de olhar para o que ensinamos

O trabalho com as disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais ainda se configura como um desafio para muitos professores. Não obstante haja um movimento crescente apresentado tanto pelas pesquisas como observado nas experiências escolares, quanto ao reconhecimento da aprendizagem de crianças sobre os diferentes modos de viver e conviver construídos pelas sociedades, nestes e em outros tempos e lugares.

1. *Como ensinamos História e Geografia nas salas de aula?*
2. *O que devemos conhecer, ou melhor, como nos preparamos para ensiná-las?*
3. *O que esperamos como aprendizagem dos nossos alunos?*
4. *Como selecionamos o que deve ser ensinado?*

Estes questionamentos são cada vez mais comuns nas escolas, deixando à mostra evidências do enfrentamento diário de um desafio construído por vários fatores, desde aqueles que se explicam pela tradição escolar e pela história da institucionalização dessas disciplinas, até o entendimento político e sociocultural acerca dos propósitos de formação escolar, pretendidos em diferentes momentos históricos.





Equacioná-los parece ser consenso entre seus profissionais. Construir condições para o envolvimento de crianças com temas e estratégias pedagógicas que trabalhem a percepção, identificação, compreensão e interpretação do seu entorno, com vistas a torná-las capazes de se reconhecerem sujeitos de uma sociedade que existia antes e continuará a existir depois delas, aponta para o necessário diálogo entre os conhecimentos que especificam a natureza da História e da Geografia com os princípios e propósitos norteadores do seu ensino.

Desse modo, os conteúdos de ensino relativos ao que aqui se identifica como parte das Ciências Humanas – História e Geografia – tomam por referência as problemáticas, análises e escritas produzidas por essas ciências e são selecionados a partir de negociações em diferentes âmbitos da sociedade. Para esta composição são confrontadas concepções, interesses e objetivos de grupos que condicionam o trabalho da escola, sobretudo através da elaboração de orientações curriculares e da produção de livros didáticos. Estes, muitas vezes, assumem tal papel sem serem questionados pelos professores quanto aos objetivos e adequações aos seus contextos de trabalho.

Por outro lado, as experiências escolares apresentam uma multiplicidade de movimentos que, certamente, fazem fugir aos nossos olhos as possibilidades do seu alcance. Através destas experiências, perscrutando-as com um olhar atento às suas singularidades e inventividades, podemos encontrar respostas às indagações acima apontadas e reiteradas no dia a dia das escolas.

Um dos aspectos mais importantes a ser ressaltado quando tratamos do desenvolvimento do pensamento histórico e geográfico de crianças é pôr em evidência sua postura investigativa a partir da problematização do tema estudado. Faz parte dessa atitude motivá-las a elaborar perguntas: quando e por que algo existe daquela forma e como foi construído, se sempre foi desse jeito, o que faz com que se modifique, se existe em todos os lugares do mesmo modo ou de formas diferentes. Estas perguntas mobilizam noções temporais e espaciais pautadas no progressivo reconhecimento de durações, sucessões, causalidade e localização e se constituem em um passo fundamental para a aprendizagem histórica e geográfica.

O significado dessa aprendizagem liga-se indissociavelmente ao aprender e apreender o mundo numa construção que não está circunscrita na individualidade da criança, tampouco ao tempo curto e único de sua existência ou aos ensinamentos correspondentes ao domínio do mais próximo para o mais distante que lhe ajude a integrar-se na sociedade, numa espécie de verossimilhança ao que era feito na área dos Estudos Sociais.

A partir da relação entre os diferentes tempos, destacam-se aspectos relevantes para compreensão da relação passado, presente e futuro; da rejeição a um tempo linear e evolutivo; da não conformação das experiências humanas a um marco cronológico único, apesar da importância da cronologia na organização temporal; e da identificação das permanências, e não apenas das mudanças, no tempo.

Para isso é necessário partir do presente e indagar o passado, entendendo que as experiências não ocorrem fora de um lugar habitado, criado e modificado ao longo do tempo, pela ação humana.

Para os historiadores, o tempo é o conceito basilar da produção do conhecimento histórico, assim como para os geógrafos a produção do conhecimento sobre o espaço geográfico incorpora conceitos estruturantes como lugar, paisagem e território. Como afirmam Álvaro Heidrich e Bernadete Heidrich (2010, p.112), “O espaço geográfico é um conjunto bastante complexo e resulta da relação entre os diferentes lugares, os objetos naturais e construídos e das ações humanas”. No que diz respeito ao tempo, o historiador Marc Bloch (2001, p. 55) considera a categoria *duração* a própria atmosfera na qual o historiador respira, tendo em vista ser a História a “ciência dos homens, no tempo”.

É necessário reconhecer que a produção de conhecimento na escola referencia-se na produção do conhecimento destes campos de saberes em interlocução com um ambiente escolar no qual se evidencia o público ao qual se destina e a intencionalidade formativa que guia as escolhas e o percurso didático a serem adotados.

Nesse sentido, não ensinamos todo o conhecimento da História e da Geografia: operamos uma seleção que comporta o que tradicionalmente chamamos de conteúdos escolares. Uma seleção compartilhada, quase sempre de maneira conflituosa entre pares e representantes institucionais, que resulta em um desenho curricular a servir de parâmetro para a definição do que os professores terão a sua disposição para (re)organizarem, adaptarem e produzirem em seus planos de ensino, sem se falar no quanto essa mesma seleção direciona a produção dos materiais didáticos, sobretudo, o livro didático.

No que diz respeito à História, Oliveira (2010, p. 11-12) considera que o que diferencia o conhecimento histórico dos demais é a forma de sua produção, compreendida pelo ensino e construída coletivamente pelos alunos no ambiente escolar, oportunizando o pensar historicamente e o reconhecer-se como sujeitos sociais, de um mesmo tempo ou que se constituíram em tempos diferentes.

Quanto ao trabalho com o conhecimento geográfico na Educação Básica, Callai (2010, p. 30-31) propõe como ponto de partida a leitura do espaço, compreendendo que as paisagens são resultados da vida em sociedade e que os recortes espaciais definem lugares que podem ter extensões diversas e constituições diferenciadas (região, nação, mundo, por exemplo). Assim, “Os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente num lugar”.

O primeiro texto deste caderno discute quatro conceitos básicos para as Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização: tempo, espaço, cultura e relações sociais.

Converse com seus colegas sobre experiências escolares e elaborem um relato a ser compartilhado durante a formação.





Voltando à proposta da *leitura positiva* das experiências escolares, é necessário reconhecer que, se nos perguntássemos sobre o que está sendo produzido de aprendizagem histórica e geográfica com crianças a partir do que acontece na sala de aula, surpreendesse-nos a potencialidade de tais experiências. Possivelmente essa pergunta nos levasse ao exercício, de fato, da desconstrução de reflexões dicotômicas aportadas em tradições arraigadas, a exemplo de ainda questionarmos se é possível ensinar História e Geografia a crianças que não sabem ler e escrever; ou então, de pensarmos que esses saberes serão aprendidos ao longo da vida escolar, quase como numa manifestação da natural capacidade do sujeito em aprender.



Na Escola Municipal Professor Letácio Brito Pessoa, em Garanhuns-PE, a professora **Aline Claudino Brito** iniciou o trabalho com a temática “Brinquedos e Brincadeiras”.

Comecei a aula perguntando aos alunos: “Quem aqui gosta de brincar?”

Como resposta, ecoou em uma só voz: “Euuuuuuu!!!”

Na sequência da aula convidei as crianças a descobrirem a história das brincadeiras a partir das suas experiências de brincar, afirmando: “Então, tudo tem história, inclusive as brincadeiras”.

Por um longo tempo os alunos diziam do que, como e com quem brincavam; como aprenderam, do que mais gostavam e o que conheciam, mas não brincavam, especialmente quando se referiam a algum tipo de brinquedo inacessível devido ao seu valor financeiro.

Com o uso do livro didático explorei imagens que trazem diferentes brinquedos e modos de brincar. Alguns eram familiares às crianças, pois faziam parte da sua experiência pessoal, familiar ou do lugar onde moram. Em seguida, solicitei a observação e a descrição das pessoas, das paisagens, das atividades e dos artefatos que utilizavam; levantei questões que motivassem o exercício da comparação sobre as semelhanças entre as suas e aquelas brincadeiras.

Na explicação, considerei importante mostrar que as brincadeiras não fazem parte apenas do tempo da sua experiência, mas que existiam também para as pessoas nascidas antes delas e que foram sendo ensinadas de geração em geração. Esse é um momento significativo para as crianças perceberem que as coisas não pertencem apenas ao tempo presente, não foram criadas ou vivenciadas a partir daquele momento para que elas criem vínculos com o passado, não apenas para conhecer o que já passou, mas, sobretudo, para percebê-lo no presente com suas marcas de mudanças e de continuidade.

As falas das crianças se multiplicavam, diziam sobre brinquedos que eram fabricados pelas pessoas da própria família, em um tempo por elas percebido como

muito antigo, como por exemplo, os carrinhos de rolimã, feitos com madeira , em comparação aos de “hoje que tem carros muitos mais modernos”. Uma das alunas contava como sua tia fazia bonecas de pano e outra sobre sua avó, que usava espigas de milho na fabricação das bonecas.

As crianças gostam de narrar suas histórias. Na narrativa vão ordenando acontecimentos, localizando-os no tempo, mesmo que não consigam apresentá-las em forma de datas, mas sim a partir do que para elas é mais importante ou próximo. Também a identificação, descrição e a associação de práticas e objetos com os dos seus grupos e lugares de convivência nos possibilitou estabelecer relações com práticas de outros grupos, de outros lugares e tempos.

A partir dessas narrativas surgiram questionamentos sobre a falta de condições de muitas crianças para brincar, seja porque não têm um brinquedo, ou por falta de espaços seguros, pois suas mães não os deixam mais brincar nas ruas.

Começamos então a tratar da dimensão social da brincadeira. Esta foi comentada como um direito da criança e daí veio a referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sair da abordagem daquele conteúdo e questionarmos outros aspectos da vida das crianças atualmente, como sobre os espaços onde brincam e a falta de segurança nos lugares públicos, contribuiu para ampliar a percepção a respeito de como os modos de viver foram se transformando com o tempo, entendendo que essa abordagem favorece a aprendizagem das crianças.



Observamos na aula da professora uma constante interação com as crianças. Demonstra atenção ao que dizem, responde suas intervenções e trata com cuidado e paciência a inquietude de alguns, sem deixar de impor certa ordem nas atitudes em sala de aula, principalmente quando se trata de assegurar o espaço de fala a todos e o respeito do grupo ao que está sendo colocado.

As histórias eram entrelaçadas às explicações da professora sobre diferentes lugares e seus costumes em relação às brincadeiras. A identificação de práticas que são aprendidas com os pais pela oralidade aporta-se em tempos geracionais percebidos tanto nas permanências como nas mudanças das tradições herdadas.

Ao narrarem suas experiências, as crianças identificam relações de proximidade e diferenças com as práticas do brincar e de produzir brinquedos em outros contextos. Os materiais usados na fabricação também são associados aos modos de produzir os artefatos utilizados hoje e em outros tempos.





Apresentava-se assim, o núcleo a partir do qual se materializa o objetivo da aula: levar as crianças a compreenderem a experiência do brincar em sua dimensão individual e coletiva e, por conseguinte, identificá-la como uma prática social construída ao longo do tempo, experienciada de diferentes formas a partir de contextos culturais particulares.

Nesta situação de sala de aula, o diálogo é alçado a princípio pedagógico ao direcionar o processo de produção de saberes. Como reconhecem Oliveira e Cainelli (2011, p. 137-138), é possível que as professoras dos anos iniciais considerem os espaços da conversa, da convivência e respeito ao outro como elementos estruturantes da aprendizagem por transitarem mais facilmente pelo “terreno das possibilidades formativas e conceituais sobre o conhecimento histórico, preocupando-se com a relação entre a aprendizagem da História e possíveis entendimentos do mundo a partir do conhecimento do passado”.

Quanto aos aspectos sociais, a professora lança mão de outros saberes que as crianças têm pela experiência em diferentes espaços nos quais circulam. Por exemplo, explorar o uso dos diversos materiais na fabricação dos brinquedos, além de estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre o espaço-tempo da experiência de produção e consumo, aponta as alternativas elaboradas pelo uso da imaginação, criatividade e recursos materiais disponíveis. Evidencia-se a construção histórica e cultural local na inter-relação com a experiência do grupo.

O trabalho com a localidade é realizado a partir dos referenciais do lugar considerados relevantes para a formação do pensamento histórico e geográfico das crianças. Esse trabalho é tomado como ponto de partida e não se reduz a explicar a realidade por si própria, uma vez que por meio de diferentes temáticas, a associação e a comparação com outros espaços são procedimentos didáticos pertinentes na construção do conhecimento e da noção de pertencimento.

As relações estabelecidas emergem de vivências culturais plurais, as quais são situadas, conhecidas e sistematizadas através do trabalho pedagógico em sala de aula, criando condições para sua apropriação e transformação em conhecimento de si e do seu entorno.

Criar condições, no decurso das aulas, para as crianças levantarem hipóteses e construir explicações a respeito das vivências do passado, perguntando-se como e por que as coisas mudaram, em quanto tempo e o que resultou dessas mudanças, atribui ao trabalho com as Ciências Humanas um lugar significativo na formação escolar.

Nessa direção, trabalhamos com as maneiras de produzir conhecimento dessas Ciências levando em conta a problematização do tema em estudo, as hipóteses a elas correspondentes e as fontes a ser investigadas e questionadas para que as respostas possam ser construídas.

Como nos adverte Cooper (2006, p.173-174),

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma aprendizagem ativa e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário de maneira crescentemente complexa.

No Ciclo de Alfabetização, essa prática permite à criança dialogar com o passado percebendo-o como parte da sua história individual e, de forma crescente, como constituinte da formação histórica coletiva.

Ao apresentar mudanças nos modos de viver e se de relacionar das pessoas, lançando mão de práticas cotidianas e dos aspectos mais amplos que atingem a sociedade, como problemas sociais, econômicos e ambientais experienciados ao longo do tempo, o trabalho escolar amplia a percepção dos alunos para além do seu universo e assume o papel de transformar esses saberes em elementos de formação. Novos conhecimentos, valores e atitudes são privilegiados ou preteridos a partir do contexto onde tomam forma e dão sentido à vida das pessoas.

Reprodução



A leitura, com as crianças, da obra “Maria Fumaça, Cheia de Graça”, de Roseana Murray (2005), pode favorecer a compreensão de tempos vividos, paisagens naturais modificadas, relações interpessoais. Essa obra leva os alunos a uma viagem de trem entre diferentes cenários. O ontem e o hoje ficam em destaque pelas mudanças e permanências que constituem o cotidiano das pessoas. A partir dessa leitura, a

temática da aula pode ser ampliada pela inserção de tópicos sobre alimentação, moradia, trabalho, serviços públicos como educação e saúde, para que a criança possa identificar aspectos individuais e coletivos acerca das histórias estudadas e assim construir seus referenciais de tempo e lugar.

Nesse sentido, o tratamento da experiência do aluno como foco de aprendizagem nos conteúdos de História e Geografia mobiliza um conjunto de saberes a partir da problematização dos seus modos de ser e estar neste tempo e espaço, explorando noções e conceitos que estimulem as posturas investigativas e, por conseguinte, permitam a busca de respostas, sua interpretação e o exercício da escrita, por meio de uma narrativa.

O aspecto central do trabalho com as Ciências Humanas, neste nível escolar, é contribuir para que a criança se situe no tempo presente, reconhecendo-se em relação ao outro por meio da interpretação das experiências passadas, vinculando-as ao aprendizado de formas significativas de compreensão da vida e do pensar/agir sobre o futuro.



Para tanto, consideramos que uma prática docente direcionada para a exploração do que faz sentido para o aluno o mobilize a aprender e a construir um tipo diferente de relação com a escola, despertada quiçá pelo desejo e assentada no prazer. (CHARLOT, 2005).

Faz parte das responsabilidades das professoras e professores dos anos iniciais adentrar as crianças no universo do conhecimento histórico e geográfico, com a intenção formativa e a adequação pedagógica necessárias para que estas aprendam acerca das histórias que compõem as experiências humanas em diferentes espaços ao longo do tempo. Quem sabe assim não tenham origem novas fileiras de jovens que “crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. (HOBSBAWM, 1995, p.13).

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino de Geografia, v. 22).

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, número especial, p. 171-190, 2006.

HEIDRICH, Álvaro Luiz; HEIDRICH, Bernardete B. Reflexões sobre o estudo do território

In BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino de Geografia, v. 22).

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. Introdução In: _____. (Coord.) **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino de História, v. 21)

OLIVEIRA, Sandra R. Ferreira; CAINELLI, Marlene. A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

UTILIZANDO DIFERENTES LINGUAGENS PARA COMPREENDER O ESPAÇO E EVOCAR A MEMÓRIA COLETIVA

Geisa Magela Veloso - UNIMONTES

Patrícia Gonçalves Nery - UEMG

No ciclo de alfabetização, as práticas interdisciplinares têm produzido mudanças pedagógicas no ensino das Ciências Humanas, cujos conteúdos podem ser abordados pela utilização de textos literários, imagens, quadrinhos e outras linguagens. O que se propõe é favorecer situações e vivências para as crianças construírem suas identidades e o seu lugar, situando-se no tempo e no espaço, analisando a realidade em que vivem, fazendo comparações, percebendo-se como sujeitos históricos.

O caderno 5, destinado à formação em Matemática, trata dos Direitos Aprendizagem relacionados à Geometria. Mais especificamente, aborda a “Localização e Movimentação no Espaço”, “Cartografias”, “A lateralidade e os modos de ver e representar”.

Converse com seus colegas sobre possibilidades de integração da Matemática com as Ciências Humanas.

Ampliando o leque de objetos, fontes, documentos e formas de linguagem utilizados em sala de aula, é possível evocar a memória individual e coletiva, reconhecer a pluralidade de vozes, identidades e pontos de vista. Essa abordagem se contrapõe à História oficial, que narra fatos e ocorrências por uma única perspectiva, que oculta conflitos e contradições, que limita a compreensão da realidade. Fonseca (2003a) afirma que, ao diversificar as fontes e dinamizar o ensino, o professor democratiza o acesso ao saber, possibilita o debate, o confronto de diferentes visões, estimula o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.



Fonseca (2003a) considera que há diversos documentos que, nas salas de aula, podem se tornar aliados importantes, para construir conhecimentos, compreender a realidade, estudar a história local. Assim, por exemplo, um livro de receitas, objeto comum do cotidiano, pode ser tomado como documento e servir para estudar a cultura alimentar.

Pierre Nora considera que a História fermenta nos lugares da memória coletiva. Lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais como os cemitérios ou a arquitetura; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários; lugares funcionais como as autobiografias e os manuais. (NORA, 1978).



Materiais como gravuras, desenhos, objetos, fotografias, literatura, música, poemas, filmes, compreendidos como “lugares da memória”, se apresentam como suporte para trabalho com as Ciências Humanas. Associados à história oral, esses materiais podem produzir reflexões sobre vivências e experiências humanas, em diferentes tempos e lugares. Conforme Fonseca (2003b), todas as linguagens, veículos e materiais ligados a diversas experiências culturais contribuem para a produção e a difusão de saberes. Ao incorporar essas linguagens no processo de ensino, o professor reconhece a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social.

Memória, História Oral, Iconografia e Ensino no Ciclo de Alfabetização

Vivemos um tempo de perda da memória como experiência coletiva, o que implica considerar a memória individual para evocar a memória coletiva. Ao abordar os tempos atuais, Menezes (1999) fala do progressivo processo de externalização da memória, que se acelerou com a difusão da alfabetização e da escrita, foi reforçada com a invenção da imprensa e chegou a seu cume com os registros eletrônicos. No entanto, não se trata de fazer uma crítica indiscriminada e radical à memória artificial possibilitada pela informática, que produz base de dados eletrônicos, sem lembranças, recordações, reminiscências. O problema não está na informatização, está na “[...] qualificação do juízo crítico e sensibilidade política desse homem, que poderá ser desmemoriado, embora detentor de poderosa memória artificial; alienado, apesar de hiperinformado; e anti-social, apesar de imerso numa rede fabulosa de comunicação” (1999, p. 15). Em outras palavras, a amnésia produz a alienação do sujeito.

No Ciclo de Alfabetização é possível revisitar o passado pela observação do tempo presente e pelo trabalho com entrevistas, depoimentos e relatos, promovendo a reflexão sobre vivências cotidianas de pessoas comuns e não apenas dos ricos e daqueles considerados importantes. Utilizando fontes orais, as crianças poderão compreender a relação passado-presente, produzir um diálogo intergeracional e uma aproximação com pessoas mais velhas, valorizando suas experiências e pontos de vista.

Ao apoiar-se na oralidade, é importante considerar, como o faz Cardoso e Amâncio (2006), que o uso das fontes orais apresenta limites, sobretudo relacionados à credibilidade dos depoimentos calcados na memória individual e subjetiva.

Pela utilização de entrevistas, pode-se captar mudanças provocadas pelas tecnologias e nos processos de comunicação, compreender hábitos e práticas alimentares, vestuário, relações entre pais e filhos, as sociabilidades, os processos educativos, as brincadeiras e os brinquedos, a história da cidade, do bairro e da escola.

Esse trabalho com a memória coletiva é ampliado com o uso de outras fontes, como objetos, documentos escritos, filmes, iconografia. Para Fonseca (2003), documento iconográfico é todo “[...] registro de ideias, conhecimento, valores, situações e eventos por meio da imagem, como as fotografias, gravuras, desenhos, pinturas, charges, mapas, entre outros tipos”. (2003a, p. 209).

Quando professores e alunos dedicam sua atenção aos depoimentos dos moradores da sua rua do seu bairro, da sua cidade, é possível revisitar o passado, dar voz a diferentes sujeitos, romper com a amnésia social comum aos nossos dias. Ao tomar as vozes desses sujeitos, pode-se captar a conexão entre memória individual e memória coletiva. Ao falar sobre um assunto, o indivíduo poderá relatar sua trajetória de vida, suas lembranças e experiências pessoais, mas também falar de episódios ligados à memória coletiva e vivenciados pelo conjunto de pessoas da comunidade.



Fonte: <<http://www.jequiereporter.com.br/blog/page/634/?area=podcast>>.

Oliveira, Almeida e Fonseca (2012) apontam o caráter persuasivo da imagem fotográfica, que foi e ainda é bastante explorada na propaganda política, para exaltar os feitos políticos e construir uma imagem pública dos governantes, que pode ser manipulada, utilizada para veicular ideologias e padrões sociais, disseminar ideias e formar opinião.

Assim, para entender a realidade a partir de fotografias, é essencial considerar a intencionalidade de quem as produziu e o contexto de sua produção; saber “por que” e “para que” a fotografia foi produzida, analisar o contexto da produção fotográfica, o cenário, o enquadramento, etc.



Fonte: <[http://www.guicheweb.com.br/bondinho/http://www.bondinho.com.br/historia-e-curiosidades/#lightbox\[set_5\]/5/](http://www.guicheweb.com.br/bondinho/http://www.bondinho.com.br/historia-e-curiosidades/#lightbox[set_5]/5/)>.



Ao comparar fotografias de um mesmo espaço geográfico, em diferentes temporalidades, é possível analisar-se a construção histórica deste espaço, compreender as permanências, mas também focalizar a dinâmica das transformações que foram produzidas com o tempo – transformações que podem ser intencionalmente realizadas pelo homem, mas também provocadas pelo desgaste natural.

A fotografia pode se constituir como aliado importante do professor e dos alunos para análise de fragmentos da realidade enquadrados em uma imagem composta por pessoas, objetos, roupas, maquiagem, penteados, poses, etc.



Na sala de aula o professor pode lançar mão do acervo fotográfico da própria escola ou solicitar às crianças que tragam fotos de família para serem analisadas. Há algumas décadas, as fotografias eram menos acessíveis, posto que, realizadas por fotógrafos, dependiam de equipamentos para o registro da cena, para revelação e cópia. Ainda assim, de modo geral, a maioria das pessoas tem registros fotográficos de diferentes fases da sua vida: infância, reuniões de família, festas, eventos escolares, registros de viagens, passeios, cenas cotidianas, etc.

As crianças podem produzir seu próprio acervo de fotos, utilizando câmeras digitais e aparelhos de telefone celular para captar diferentes elementos: edificações, traçado das ruas, vazios urbanos, estilo das moradias, áreas verdes, jardins, praças e parques, espaços de convivência e lazer. Também poderão registrar elementos relacionados à cultura e às relações sociais: brincadeiras, manifestações religiosas, festas tradicionais, o trabalho e comemorações. Mas, não basta fotografar; é preciso analisar as imagens. Bezerra (2013, p.50) lembra que, “o homem pode viajar muito, tirar muitas fotografias, sem ver o mundo. É a cegueira contemporânea”.



Fonte: <<http://www.ronantonina.seed.pr.gov.br/modulos/conteudo/conteudo.php?conteudo=32>>.

O Colégio Barão de Antonina Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional resultou da fusão do Grupo Escolar “Barão de Antonina”, criado em 1912; da Escola Normal Colegial Estadual “Margarida Kirchner”, criada em 1958 e do Colégio Comercial Estadual “Professor Jose ‘Gribosi”, criado em 1959. Houve a reorganização pelo Decreto nº 2785 de 04/01/1977 e a fusão, propriamente dita, em 1983.

Pedro Veloso Nanciso



Ternos de Catopês, Marujos e Caboclinhos.
Encerramento das Festas de Agosto em Montes
Claros-MG, no dia 16 de agosto de 2014.

A foto mostra elementos da cultura popular e da tradição em Montes Claros-MG. Realizada há 176 anos, os festejos se constituem como manifestação de religiosidade e fé.

A foto também mostra que as crianças, desde pequenas, participam das manifestações em que os mestres dos ternos são sucedidos pelos filhos, sendo este um modo de atualizar a memória e manter viva uma tradição.



Os postais nos permitem compreender transformações físicas e culturais que a cidade sofreu – a construção dos edifícios, as ruas e avenidas, os parques e jardins, os monumentos, etc. Vale destacar que, de modo geral, problemas sociais e urbanos não são retratados nos cartões postais, posto que considerados temas não representativos da cidade que se deseja divulgar. Em outras palavras, as habitações populares, os vendedores ambulantes, os lixões, os rios poluídos, os mendigos, são consideradas como representações negativas da cidade, imagens feias, não dignas de serem imortalizadas em postais.

Oliveira, Almeida e Fonseca (2012) lembram que as cidades se constituem como objetos de estudo bastante concretos – permitem recuperar a dimensão histórica do espaço e refletir sobre as transformações ocorridas nesse espaço. O estudo histórico de determinado período pode ser ampliado pela exploração do meio físico, pela análise do espaço, da arquitetura, do material utilizado nas construções, conduzindo à percepção das permanências e transformações, numa interação passado-presente.



Fonte: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vida/noticia/2014/08/ha-40-anos-usina-do-gasometro-era-desativada-em-porto-alegre-4576829.html><http://www.bandrs.com.br/jornalismo/?id=21276&PHPSESSID=63d642f112558d5f8af3388c3481cf13#!prettyPhoto/0/>>.

Para o estudo das cidades, as imagens não são suficientes, mas podem se constituir como material bastante revelador. Ao analisar fotografias, de ontem e de hoje, é possível captar os elementos que não se alteram no espaço das cidades – o que a cidade optou por conservar (as igrejas, os monumentos, os casarões e antigas residências) –, mas também captar as transformações que ocorreram ao longo do tempo e os motivos dessas mudanças. O estudo dos bairros mais antigos (ou das construções mais antigas) possibilita a percepção das mudanças que a cidade sofreu no processo de modernização e na convivência com diferentes tempos históricos. A análise de imagens pode permitir o estudo da arquitetura (o estilo das casas, os edifícios, o traçado das ruas, as praças, os lugares de convivência e lazer, os condomínios, os espaços públicos e privados).



Pensando historicamente as cidades, é importante identificar mudanças na relação das pessoas nesse espaço e com esse espaço. Nas grandes cidades, percebe-se que o centro deixou de ser um espaço residencial para se organizar como lugar de passagem, de comércio e de trabalho. As demarcações sociais e econômicas das grandes cidades são perceptíveis nos condomínios fechados, bairros residenciais, conjuntos habitacionais e favelas. Já nas cidades menores, o centro ainda se constitui como lugar de moradia das classes mais abastadas, as relações de vizinhança e solidariedade são mais intensas, a violência pouco demarcada, os ritmos do tempo bastante diferentes.

Aprender e Ensinar História e Geografia com o Cinema

Oliveira, Almeida e Fonseca (2012) afirmam que, mesmo quando o filme não discute um tema do passado, ele pode ser considerado como documento de sua época; mas, é necessário lembrar que o filme é uma interpretação e, como todo documento, recria o passado pela interpretação. Portanto, não se pode buscar nos filmes uma fidelidade histórica, uma verdade do passado.

Franco (2010) faz um alerta em relação a alguns filmes animados construídos em cenários históricos, que não se preocupam com a alteridade cultural no tempo. Os desenhos animados *“Flintstones”*, dos estúdios Hanna Barbera e *“Hércules”*, produzido pela Disney em 1997, são exemplos que “reforçam um olhar histórico que mumifica a vida, fossiliza o tempo” (2010, p.316). Em *“Flintstones”*, a ideia de passado é construída como germe do presente, em que se destaca a continuidade histórica e faz apologia ao mundo capitalista e, de forma anacrônica, “homens da caverna” que viviam coletivamente no campo são situados em um espaço urbanizado da cidade. O cotidiano é preenchido por objetos tecnológicos semelhantes aos de hoje, porém mais rústicos, movidos por força animal. As relações produtivas são inadequadas, com situações de trabalho assalariado, baseadas na relação capitalista patrão-empregado (FRANCO, 2010).

Para Franco (2010, p. 320), tais produtos culturais levados para a escola não servem apenas para tornar a aula mais interessante ou ilustrar uma informação, mas para discutir as representações, confrontá-las e construir conhecimentos. Para a autora, o objetivo não é negar essas produções culturais ou desqualificá-las, mas contribuir para que os alunos as leiam criticamente.

O vídeo *“Morte e Vida Severina”*, foi adaptado da obra de João Cabral de Melo Neto, pelo cartunista Miguel Falcão.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>>.

Assistir esse vídeo é uma oportunidade de viajar em algumas regiões do Brasil com o povo brasileiro.

Como compartilhar essa obra prima da literatura brasileira com os alunos, explorando História e cenários de vida?

Para pensar:

- Que aberturas essa obra pode trazer para o ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais?
- Que elementos literários, éticos, históricos e geográficos podem ser abordados com esse vídeo?

A Literatura, a Música e o Ensino de História e Geografia

Como produção cultural, a literatura visa encantar, despertar a sensibilidade, a imaginação e a fantasia das crianças, educar o olhar e desenvolver a capacidade crítica. Ao utilizar o texto literário como fonte é necessário considerar que ela não é o real, mas tem raízes no social e, de forma interdisciplinar, é possível trabalhar as relações socioculturais, os elementos físicos e naturais, as interações estabelecidas na construção do espaço social e geográfico.

Para Fonseca (2003b), a literatura aborda problemas adequados à compreensão das crianças, oferece pistas, referências sobre modos de ser, viver e agir das pessoas, valores e costumes de uma época. O texto literário “é uma fonte/documento/evidência que auxilia o desvendar da realidade, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, as mudanças naturais, os modos de o homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas” (2003b, p. 166).

As canções são manifestações culturais muito presentes no cotidiano. Desde a infância, a música desperta, atrai as crianças: cantigas de roda, acalantos, parlendas e quadrinhas integram as vivências das crianças.

Para Oliveira, Almeida, Fonseca (2012), a música pode revelar representações cotidianas, permitir conexões entre o mundo retratado na letra e o cotidiano do aluno, traduzir dilemas e ideologias do artista que o produziu e da sociedade que o consumiu. “Essa linguagem permite aproximações com as realidades vivenciadas pelos alunos e suas famílias, podendo se transformar em instrumentos de aprendizagem e possibilidade de discussão da História” (2012, p. 62), e da Geografia, em que podem ser abordadas diferentes temáticas, como: trabalho, migração, mentalidade, cotidiano, costumes, modos de vida, etc.

Oliveira, Almeida e Fonseca (2012) consideram que a música deve ser problematizada como produto cultural consumido a partir das regras do mercado; pensada em sua materialidade (conteúdo das letras); analisada em suas possibilidades





estéticas e promotoras da sensibilidade. As autoras lembram que estilos e gêneros contemporâneos, que integram culturas de massa, como o *rap*, o *hip hop* e o *funk*, muito ouvidos e apreciados pelos alunos, não devem ser desautorizados e podem se constituir como mote para debater questões como a vida nas periferias, discriminação e preconceitos. Mas a escola não pode se limitar a estes estilos, possibilitando às crianças ouvir outras músicas, de forma a ampliar o seu repertório e seu universo cultural, sua sensibilidade estética e linguística. Para as autoras, há uma grande diversidade de estilos musicais que podem ser utilizados para fins didáticos – choros do século XIX, maxixes, sambas, baiões, cocos, milongas e boleros do século XX, a Bossa Nova, a Jovem Guarda, a Tropicália, a MPB dos anos 1960-1970 e o rock contemporâneo.

Para Fonseca (2003b), a canção ultrapassa fronteiras espaço-temporais e surge carregada de propostas e ensinamentos, sendo que o trabalho com poemas e canções ancora-se na ideia de que historiadores e poetas contam e cantam a experiência humana, especialmente daqueles que não têm voz. “A matéria do poeta, assim como a do historiador, é a história humana que se desenrola nos diversos espaços de nossa vida. A poesia, assim como a história, não pode ser uma traição à vida” (2003b, p. 174).

Quais as músicas que mais comparecem nas brincadeiras das crianças em sua escola?

- Converse com seus colegas de formação sobre as expressões culturais que as letras revelam a vocês, nessa hora.

Vamos socializar essas compreensões e elaborar atividades para realizar com os alunos a partir das cantigas que fazem parte do mundo infantil de nossas crianças?



Relato da professora **Maria Nazaré Antunes**, de uma sequência didática realizada com alunos do 1º ano de escolaridade, da E. M. Dr. Crisantino Borém, em Montes Claros-MG.

A sequência didática teve por objetivo contribuir para a construção da identidade das crianças, na medida em que pudessem se perceber como diferentes, mas também identificar as semelhanças e aproximações em relação ao outro. O trabalho teve o conto “Admirável Mundo Louco”, escrito por Ruth Rocha, com ilustrações de Walter Ono, como ponto de partida. No conto há um narrador, na primeira pessoa do plural, que brinca com o ofício do cientista, alertando o leitor quanto à autenticidade dos fatos narrados. A partir da 4ª página, em um documento manuscrito, um narrador-alienígena descreve para os habitantes de seu planeta o funcionamento do Planeta

Terra. Na história são descritas as características físicas dos freguetes (habitantes da Terra), seus hábitos alimentares, forma de locomoção, moradia, cidades, convivências cotidianas. Na construção do enredo, esse narrador-alienígena usa analogias e outros recursos expressivos para falar de conflitos e problemas da nossa realidade, como a guerra, a poluição, problemas urbanos, desigualdade social. Ao ler a história, a professora esperava que os alunos produzissem o estranhamento e a identificação.

Ao ler a história, fiz pausas para discutir algumas ideias com as crianças. Entreguei papel e solicitei que fossem desenhando os freguetes, considerando as características descritas no livro. Fiquei surpresa com as reações das crianças, que gostaram da história e conseguiram perceber que os freguetes descritos pelo professor Sintomático de Aquino éramos nós, habitantes da Terra. Na discussão, percebi que elas não entenderam a crítica social proposta na obra. Ao discutir as moradias dos freguetes, as crianças entenderam que as “caixas” eram as casas. Mas, para o trecho, “às vezes acontece o contrário: nas caixas grandes moram pouquinhos freguetes e nas caixas pequeninhas mora um monte deles”, as crianças não entenderam a relação à desigualdade social. Para eles, “nas casas pequenas têm pouca gente, porque os filhos não nasceram”.

Em outra aula, planejei o trabalho para discutir as diferenças e desigualdades sociais. As crianças foram informadas de que iríamos assistir a um vídeo, ao que Kauanny indagou: “Vamos assistir a um vídeo? É um vídeo de trabalho?”. Diante da resposta afirmativa “Sim, é um vídeo de trabalho” e da pergunta “O que você pensa que seja um vídeo de trabalho?”, a garota respondeu: “É um vídeo que a gente assiste para aprender mais e passar de ano”.

O tema focado no vídeo foi moradia, sendo trabalhado o poema “A casa”, de Vinicius de Moraes, que foi apresentado em três versões diferentes. No 1º vídeo (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fwi4iwH9dhl>) o personagem “constrói” uma casa invisível onde só se ouviam as batidas de um martelo. No 2º vídeo (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bg8Xlgo5M5M>) vê-se o desenho de uma casa que vai se desfazendo à medida que falava das partes da casa. No 3º vídeo (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U8M5V_YbSgk) uma mulher aparece fazendo um desenho da casa, em que um grupo canta o poema. As crianças adoraram os vídeos. Ao serem indagadas sobre o que mais gostaram, alguns tiveram dificuldade escolher e uma criança disse “Eu prefiro os três”.

Visando obter o posicionamento das crianças propus uma votação: “Vocês sabem o que é fazer uma votação?”, ao que uma criança respondeu: “É quando a gente vota igual vota no vereador”. “E como é a votação do vereador?” – perguntei-lhe. “É igual a que passa na televisão, no horário político. Ele fala o número, a gente fica pensando no número e no dia da votação a gente coloca o número que escolheu”. Após essa conversa, fizemos a votação para escolher o vídeo preferido da maioria. Na primeira votação, a contagem totalizou 29 votos. Como a turma tinha 26 crianças, a questão foi discutida, a votação refeita e, desta vez, com a votação correta, o 3º vídeo foi eleito



como o preferido. Mesmo gostando de todos os vídeos, as crianças foram colocadas em situação em que tiveram que fazer uma escolha.

Para analisar as desigualdades sociais, foram projetadas e analisadas imagens de vários tipos de moradia: palácios, mansões, iglus, ocas, casas em favelas (lonas, papelão, zinco, etc.), casas velhas, casas novas, modernas e antigas, conjuntos habitacionais, “casas” debaixo de viaduto, casas na árvore, palafitas, ‘trailler’, prédios de apartamentos, em que foram explorados aspectos relacionados a prováveis moradores. No início da conversa, Bernard disse que já conheceu uma mansão, que ele e sua família foram a uma festa nessa mansão. O garoto não sabe de quem é a mansão, mas percebe que era diferente da sua casa. Questionados sobre a diferença, o menino diz: “A minha casa tem dois andares; a mansão só tem um. Mas a de lá [a mansão] tem mais espaço, tem lustre e uns negócios e a minha casa não tem. Lá tinha jardim no fundo e na frente. Lá tinha casinha de cachorro e na minha casa tem galinheiro”. Questionados sobre os diferentes tipos de moradia as crianças perceberam as desigualdades sociais e econômicas.

Na continuidade do trabalho, foi projetado o vídeo “Three litle pigs”, dos estúdios Disney (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dOhVXJOrjDA>>), em que foi explorado o título e o motivo de não conseguirem ler o nome da história. Por trabalharem com conteúdos de inglês uma vez por semana, as crianças puderam entender que o título de “Os três porquinhos” estava escrito em inglês. Os alunos vibraram com a história e, após a exibição conversamos sobre o filme que as crianças já conheciam, sendo discutido sobre os materiais usados na construção das casas e o motivo do uso de palha, madeira e tijolos. Os alunos disseram que Palito e Pedrico só queriam brincar e por isso suas casas foram derrubadas pelo lobo. Assim, foi indagado: “No filme, os porquinhos eram preguiçosos. E na vida real, as pessoas não têm casas boas por serem preguiçosas?”. As crianças disseram que não. “As pessoas que moram na rua não tem dinheiro, não tem onde morar, elas pegam lixo, pegam latinha pra vender e ganhar dinheiro”. As crianças também disseram que “As pessoas pobres não têm dinheiro e não acham muita coisa boa para fazer suas casas. Eles fazem a casa com o que acham na rua”.

Para finalizar, as crianças escreveram uma lista de itens necessários para construir uma casa boa para morar. As crianças listaram, de seu modo, vários elementos, sendo que muitos colocaram televisão e cama na lista da construção. Em matemática foram explorados os instrumentos de medida usados pelos pedreiros para construção de uma casa. Também foi pedida uma pesquisa sobre o número de suas casas e o número das casas vizinhas.



São muitas as possibilidades de uso das diferentes fontes e linguagens na aproximação com o fazer do historiador e do geógrafo. No entanto, não se trata de fazer do aluno um pequeno historiador/geógrafo, mas de criar condições para

que compreenda a realidade. Não é possível definir um conjunto de fatos, lugares, tempos e sujeitos históricos que deverão ser trabalhados por cada escola. Cabe ao professor, como sujeito autônomo e responsável, definir os conteúdos que constituirão a proposta de trabalho com seus alunos.

Referências

AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionilia J. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no estado de Mato Grosso. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel P. (Orgs.). **História da Alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: Ceale/UFGM/FaE, 2006.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FRANCO, Alexia Pádua. A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 311-323, set-dez/2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: agosto de 2014.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. Metodologia de pesquisa: abordagem qualitativa. In: **Veredas – Formação Superior de Professores**.

Unidade 4 – A pesquisa documental. Módulo 4. Volume 4. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003a.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003b.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zelia Lopes de (Org.). **Arquivos, patrimônio e memórias**: trajetórias e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP; FAPESP, 1999. pp. 11-30.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo. **História**: a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.





BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA SALA DE AULA

Patrícia Gonçalves Nery
Geisa Magela Veloso

Se perguntarmos às crianças que tempo tem o recreio, vão dizer que é o menor tempo da escola. Para além de uma resposta dada com base numa medida de tempo, que pode de fato corresponder ao menor tempo da escola, pois, em geral, o recreio não ultrapassa 20 minutos, o que as crianças exprimem está associado ao tempo da experiência, do vivido. É no recreio que tudo acontece ao mesmo tempo: as brincadeiras, o faz de conta, a imaginação, os conflitos, os acordos, os jogos. Também é no tempo do recreio que os espaços são demarcados por brincadeiras, por grupos de crianças ou pelos adultos e transformados a partir de uma multiplicidade de ações. As brincadeiras que ocorrem no recreio podem ganhar novas nuances ou permanecer e se prolongar de acordo com os gostos, as vontades, as regras estabelecidas pelas próprias crianças e pelos adultos. Com tanta intensidade, não poderia ser diferente: as crianças percebem e sentem a curta duração do recreio.

As crianças constroem, por meio das experiências, a noção de tempo e de espaço. No tempo vivido, sentem que os acontecimentos parecem passar rápido quando são agradáveis e durar muito tempo quando são desagradáveis. Por meio das vivências, constroem as noções de duração, simultaneidade, sucessão, transformações, permanências e pertencimento. Essas noções são fundamentais para a construção dos conceitos de tempo histórico e de espaço nas Ciências Humanas.

O trabalho com o tema *Brinquedos e Brincadeiras*, no Ciclo de Alfabetização, permite que as crianças ampliem seus conhecimentos e habilidades na área das Ciências Humanas a partir das suas próprias experiências. Além disso, esse é um tema que desperta muito interesse na criança, porque brincar faz parte do universo infantil, é uma linguagem lúdica pela qual as crianças se expressam, aprendem sobre o mundo natural e social, imitando-o, recriando-o, modificando-o por meio da imaginação.

Os brinquedos e as brincadeiras também são objetos e expressões culturais: carregam significados, memórias, emoções construídas nas vivências sociais. Ou seja, são “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 2011).

Com o objetivo de conhecer e contextualizar algumas práticas no campo das Ciências Humanas, serão apresentadas algumas atividades que podem ser desenvolvidas em sequências didáticas, projetos ou pesquisas, envolvendo o tema *Brinquedos e Brincadeiras*.

Essas práticas se articulam progressivamente e buscam a valorização e a preservação dos bens culturais; a compreensão da importância do uso das fontes orais, escritas e da cultura material; a identificação e a compreensão das mudanças e permanências ocorridas em diferentes tempos e espaços e o desenvolvimento da

noção de pertencimento e identidade. Além disso, o estudo desse tema permite uma abordagem de brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje que se inserem nas memórias de diferentes sujeitos, contribuindo para que haja uma aproximação e um diálogo intergeracional. Recuperar historicamente a memória dos brinquedos e brincadeiras permite compreender a relação entre passado e presente e os modos de brincar em diferentes contextos.

O que é uma Memória?

A memória pode ser entendida como base da identidade. Por meio dela reconstituímos momentos importantes de nossas vidas, paisagens, lugares e informamos sobre modos de vida, pessoas e sentimentos. “Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os ‘lugares da memória’, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, preservados como patrimônio histórico” (BITTENCOURT, 2009, p.169). Agregar, compartilhar as lembranças dos acontecimentos e as experiências vivenciadas por grupos, em sua pluralidade, estimula a valorização e o resguardo de patrimônios culturais locais. Nesse sentido, a memória é entendida como resultado de um trabalho mental de organização dos acontecimentos, dos personagens e dos lugares que marcaram nossa existência e comporta as lembranças, mas também os silêncios e os esquecimentos.

Vocês já ouviram falar em memória? O que para vocês é uma memória? Perguntas como essas ativam o imaginário e os conhecimentos prévios das crianças.

Para abordar esse tema com as crianças, as narrativas literárias, especialmente as memórias, podem oferecer uma percepção viva do passado. Além disso, o gênero memória atrai muito as crianças por apresentar, em grande parte, personagens que revivem momentos de aventuras e experiências por meio de suas lembranças pessoais, contam histórias e falam de sentimentos de forma quase confidencial. O leitor se sente parte da história e com os personagens é capaz de viver as mesmas emoções.

A obra literária “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, escrita por Men Fox e Julie Vivas (Acervo Literário FNDE/PNLD, 2010), por exemplo, não pertence ao gênero, mas fala sobre memória de forma poética e carinhosa.

Nessa história, o personagem central precisa compreender o que é uma memória para ajudar uma pessoa querida. Como será que ele resolveu essa questão? O que será que ele descobriu sobre a memória? Os elementos paratextuais como o nome das autoras e o ano em que foi publicada a obra podem motivar uma boa conversa na qual as crianças relacionam, por exemplo, o seu ano de nascimento ao ano de publicação da obra e buscam responder: “Faz muito tempo que esta obra foi escrita? Há quanto tempo?”

Mas, afinal o que é uma memória? Na narrativa, os amigos de Guilherme utilizam-se de metáforas para explicar o que é uma memória. “O que o personagem





quis dizer ao responder que uma memória é algo quente? E quando disse que é algo que faz chorar? Que faz rir? Que vale ouro?” “Por que depois que Guilherme ouviu várias explicações sobre o que é uma memória, ele foi buscar objetos?”

Os objetos colocados na cesta por Guilherme ativam a memória de D. Antônia. Essa relação ajuda as crianças a perceberem a importância dos objetos para afirmação das memórias individuais e coletivas. “E o que aconteceu com a memória de D. Antônia?”

Reprodução



Guilherme Augusto Araújo Fernandes, personagem principal da história, busca compreender, com sensibilidade e astúcia o que é uma memória.

Assíduo frequentador de um asilo de velhos que fica ao lado da sua casa, Guilherme Augusto se torna amigo de todos que lá vivem, mas mantém uma amizade especial com D. Antônia. Depois de ficar sabendo, por seus pais, que D. Antônia, de 96 anos, perdeu a memória, ele busca compreender o que é uma memória.

Além do pai, os amigos do asilo procuram respostas para Guilherme: memória é algo que você se lembra, algo quente... antigo... que faz chorar... que faz rir... que vale ouro... Guilherme Augusto volta para casa disposto a procurar memórias para D. Antônia, já que ela havia perdido as suas. Ele sai atrás de objetos e junta numa cesta algumas conchas, uma marionete, uma bola de futebol, uma medalha e um ovo fresquinho. D. Antônia recebe o presente preparado pelo menino e começa a se lembrar de histórias passadas a cada objeto retirado da cesta. No final, toda a memória perdida de D. Antônia é encontrada.

Os objetos fazem parte da memória e da história de uma comunidade. Alguns são importantes pela função que desempenham ou desempenharam: seja uma função decorativa (luminárias, esculturas, vasos de flores, etc.); seja uma função utilitária (cadeiras, mesas, ferramentas, moedas, etc.); seja uma função simbólica (objetos religiosos/sagrados, bandeiras, trajes utilizados em rituais, etc). Podem ser importantes pelo papel social ou político de seus proprietários, ou ainda pelo valor artístico dos objetos (no caso das obras de arte popular e erudita, como pinturas, esculturas, desenhos, músicas, etc.). (BRASIL, 2011).

Os objetos, portanto, carregam histórias, representações de um tempo e de um espaço, significados em experiências vivenciadas pelas pessoas. Transformam-se em documentos, fontes de pesquisa e informações quando interrogados e contextualizados.

A história de Guilherme Augusto Araújo Fernandes também aproxima o leitor da compreensão do conceito de geração ao abordar a relação entre uma criança bem nova e uma senhora bem velha. “O que une essas duas gerações? O que mantém o contato vivo entre eles? O que cada um aprende com o outro?”

Nessa mesma perspectiva, outras narrativas podem ser trabalhadas na sala de aula, como o curta metragem “Dona Cristina Perdeu a Memória” (AZEVEDO, 2002), o qual conta a história sobre memórias, envolvendo uma senhora de 80 anos e um menino de 8 anos.

Roda de Memórias

Assim como o personagem Guilherme Augusto preparou uma cesta com diversos objetos para D. Antônia, uma caixa com vários brinquedos novos e velhos pode motivar uma conversa em sala sobre as lembranças que os objetos despertam em cada um. Essas lembranças podem ser narradas pelas crianças como um acontecimento vivido ou sentimento despertado.

A caixa de brinquedos precisa ser preparada com uma quantidade a mais em relação ao número de alunos participantes para que cada criança possa escolher um objeto que a faz lembrar algo. No registro da atividade, os brinquedos são associados às lembranças em um quadro fixado no mural. Ao final, o quadro é intitulado pela turma. A prática de intitular ou nomear atividades permite à criança identificar e sintetizar o conteúdo em estudo.

É importante destacar a importância das experiências para que possamos falar dos objetos e o que eles significam para nós. O conjunto de experiências compartilhadas forma a memória coletiva do grupo e fortalece o sentimento de pertencimento.

As lembranças trazem informações sobre os objetos, mas para conhecê-los melhor é necessário buscar outras fontes de pesquisa, ampliar e confrontar informações.

A conversa continua em casa...

Em casa, com os pais ou parentes, as crianças podem realizar pesquisas sobre objetos que trazem lembranças pessoais ou familiares importantes. O registro da atividade é fundamental para a retomada em sala. Numa ficha, as crianças anotam ou pedem a alguém para anotar o nome do objeto e a lembrança que ele desperta: um acontecimento ou sentimento.

De volta para a escola...

Ao retornar à sala de aula, com a socialização dos objetos e fichas construídas na atividade de casa, o conceito de *bem* pode ser apresentado às crianças. “Na nossa vida pessoal, aquilo a que atribuímos valor se torna um *bem* – algo que buscamos manter, preservar, pois nos enriquece de alguma forma” (BRASIL, 2011).

Ampliar e enriquecer as atividades...

É interessante também realizar uma exposição dos objetos. Para isso é necessário acrescentar alguns dados à ficha produzida pelas crianças, como o nome do objeto, o nome do proprietário e a data de fabricação ou aquisição, lugar de origem e materiais de que é feito. Esses critérios de observação e classificação são usados para catalogação de objetos em museus. Depois da organização dos objetos, é hora de intitular a exposição.





Narrativas Infantis: as histórias dos brinquedos

O que mais podemos saber sobre os brinquedos que escolhemos na caixa? Como podemos buscar mais informações sobre eles? E sobre os brinquedos que não conhecemos?

As perguntas movem as crianças e abrem possibilidades para se realizar pesquisas com o tema *Brinquedos e Brincadeiras*, utilizando diferentes fontes e registros, como entrevistas, visita ao museu ou montagem de um museu na escola, produção de um almanaque de brinquedos e brincadeiras ou álbum de figurinhas sobre o tema.



Os objetos nos ajudam a contar histórias e as histórias são formas de representar o mundo e de recriá-lo. Na literatura infantil, Sylvia Orthof, por exemplo, conta muitas histórias vividas por ela e seus bichos de estimação. Suas memórias estão reunidas na obra “Os bichos que tive: memórias zoológicas” (Acervo Literário, FNDE, 2013).

Histórias como essas motivam as crianças a narrarem suas próprias memórias: “Vocês têm brinquedos que as fazem lembrar algum acontecimento ou uma história?” A ajuda da família na produção dessas histórias contribui para compor as memórias com fatos, dados, acontecimentos e sentimentos envolvendo um grupo social mais amplo.

As crianças contam as histórias sobre os brinquedos:

Na escola, em pequenos grupos, as crianças podem narrar suas histórias e escolher uma para contar para a turma toda. De todas as histórias contadas, a turma escolhe uma para ser registrada coletivamente, com a orientação da professora.

As crianças leem suas histórias produzidas sobre os brinquedos:

Há várias possibilidades de leitura: algumas crianças podem ler suas histórias para a turma ou, em pequenos grupos, eleger uma história para ser lida para todos. As histórias também podem ser fixadas no mural para que a professora possa ler diariamente algumas delas.

As histórias contadas pelas crianças permitem reflexões sobre a relação entre brinquedos e brincadeiras, modos de vida, lugares e tempos, destacando e

interpretando elementos presentes nas narrativas infantis que ajudem a compreender como os brinquedos estão inseridos na vida das crianças, que tempo as crianças têm para brincar, em que lugares brincam, com quem brincam no dia a dia da escola e da casa, que significados os brinquedos têm para elas, que sentimentos despertam, quais são os brinquedos que mais aparecem ou que são os prediletos.

Essas relações também podem ser percebidas pelas crianças na leitura de relatos, memórias, biografias, autobiografias que envolvam brinquedos e brincadeiras.

Brinquedos na Sala de Aula: para ver, cheirar, tocar e imaginar

A relação entre brinquedos, modos de vida, lugares e tempos também pode ser percebida e interpretada por meio da observação, exploração e registro de objetos. Segundo Ricci,

[...] desde que tratados como documentos, as evidências materiais e manifestações culturais (como objetos, monumentos e espaços da cidade) podem revelar inúmeras informações. É claro que como todo documento, não falam por si só. É preciso que sejam feitas perguntas, que sejam relacionados com outras fontes, que sejam contextualizados. (RICCI, 2007, p.37)

Roteiro para análise dos Brinquedos

Tipo de brinquedo e nome do brinquedo:

Como é o brinquedo?

- Que cor tem?
- Que cheiro tem?
- Que barulho faz?
- É um brinquedo velho ou novo?
- Que textura tem? É liso? Áspero?
- O brinquedo é maleável? Duro?

De que é fabricado?

- Madeira
- Pano
- Plástico
- Barro
- Porcelana
- Ferro
- Outros

Como foi feito?

- Foi feito à mão ou à máquina?
- Foi feito em uma peça única ou em partes separadas?
- Como foi montado? (com parafusos, pregos, cola ou encaixes)

Para analisar os brinquedos, as crianças podem se reunir em grupo, cada uma com seu brinquedo, para em seguida observar, descrever, inferir e registrar informações sobre os objetos. O quadro ao lado apresenta um roteiro de análise e registro que pode orientar as crianças nessa tarefa.

Em cada ficha, são registrados os elementos observados e as hipóteses construídas pelo grupo sobre as características e os contextos de uso de um brinquedo. Os grupos podem observar apenas um tipo ou vários tipos de brinquedos. A atividade final consiste em realizar uma síntese sobre as informações registradas.

A organização das informações de cada grupo em um quadro no qual apareça o que é mais ou menos característico dos brinquedos, os lugares e tipos de brincadeiras, o uso de brinquedos por meninos e meninas e outras informações importantes permite às crianças comparar e analisar os resultados do trabalho.

As crianças mais novas podem, juntamente com o professor, escolher três ou quatro tipos de brinquedos e realizar coletivamente a análise e o registro das informações no quadro.

As fotografias das crianças em cenas de brincadeiras também ajudam a relacionar as informações trabalhadas. Com as fotografias em



Que crianças brincam com esse brinquedo?

- Meninos
- Meninas
- Crianças grandes
- Crianças pequenas
- Outros

Em que lugares as crianças brincam com esse brinquedo?

Adaptação do Guia Básico de Educação Patrimonial, (IPHAN, apud RICCI, 2007).

mãos, as crianças identificam as pessoas, os lugares e as brincadeiras retratadas, quem tirou a foto e em que ano a tirou. Produção de legendas para a foto complementa o trabalho e enriquece o mural.

Em outro momento, para correlacionar e confrontar as informações obtidas por meio da atividade de análise dos brinquedos, diversos textos informativos encontrados em almanaques, suplementos infantis, revistas ou livros sobre como os brinquedos são fabricados e quem os fabrica, sobre os modos de brincar, os lugares onde se brinca e quem brinca podem ser estudados em sala.

Para aprofundar e enriquecer o assunto, é interessante planejar com as crianças uma visita a uma associação de artesãos, feirantes, fabriquetas ou indústrias para observar e analisar os modos de produção dos brinquedos nesses diferentes espaços.

Os Brinquedos e as Brincadeiras do Passado

Os brinquedos sempre foram os mesmos? Como podemos saber como eram os brinquedos antigos?

Histórias da Literatura Infantil sobre infâncias de outros tempos e lugares, como a obra “Quando eu era Pequena”, de Adélia Prado (Acervo Literário FNDE/PNBE, 2010) podem ajudar as crianças a compreender um pouco mais sobre o passado e a relacioná-lo ao presente.

De acordo com Bittencourt (2009), para trabalhar a noção de tempo histórico é fundamental desenvolver as noções de antes e depois, e os conceitos de geração e duração.

Pais, avós, os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual, revelando uma história e as transformações sociais possíveis de ser percebidas nas relações com o tempo vivido da criança. Essas sucessões e transformações podem ser sistematizadas por meio de linhas do tempo, chegando-se à visualização de um tempo cronológico que é apreendido progressivamente. (BITTENCOURT, 2009, p. 212).

Com crianças mais velhas, “linhas do tempo de uma genealogia mais extensa e com associações de outros lugares e tempo” (BITTENCOURT, 2009, p. 212) podem ser acrescentadas ao trabalho, pois as crianças mais velhas se abrem para o mundo exterior e querem saber o que há além dos limites da sua cotidianidade (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998).



Reprodução

Entrevistas e depoimentos dos pais, mães, avós e avôs podem ser planejados juntamente com as crianças. Para desenvolver as noções do antes e depois associadas às gerações é interessante trabalhar com uma geração por vez para que depois as crianças possam relacioná-las.

Sugestão para o Roteiro de Entrevista

Como eram os brinquedos na sua infância?
Quem os fabricava?
Como brincavam?
Com quem?
Em que lugar?
Quais eram os seus brinquedos preferidos?
Até que idade brincou?

Diante das perguntas “Os seus pais brincaram quando eram crianças? Os brinquedos deles eram parecidos com os de vocês? E as brincadeiras eram as mesmas? Os seus pais brincaram até que idade?”, as crianças podem realizar entrevistas com os pais, mães, tios ou tias sobre os brinquedos e as brincadeiras dos tempos da infância.

Segundo Ricci (2007), ao trabalhar com fontes orais, é necessário considerar alguns pontos fundamentais. O primeiro refere-se à importância de considerar as fontes orais como documentos, ou seja, produções que podem nos oferecer subsídios à compreensão do passado e do que esse passado se tornou no presente. Outro ponto importante é considerar que as fontes orais são fruto de um diálogo em que o objeto é recuperado por intermédio da memória; é uma interação-ação entre os envolvidos no processo da entrevista. “Assim sendo, não é passado, nem a lembrança do presente. [...] O processo de rememorar implica o **lembrar e o imaginar**. Apenas traços da experiência são resgatados, ela nunca será representada como ocorreu no passado” (RICCI, 2007, p. 26, grifo meu).

É interessante que se construa com as crianças um roteiro de entrevista com o objetivo de levantar informações já analisadas nos brinquedos atuais. Outras questões também podem ser acrescentadas a partir dos interesses da turma. As perguntas precisam ter clareza em relação ao que se quer saber e ao mesmo tempo devem possibilitar ao entrevistado tecer sua rede de relações e experiências do vivido (RICCI, 2007). Além das perguntas, é necessário que haja no formulário de entrevista nome, idade do entrevistado e informações sobre o contexto da entrevista, como local e horário.

Para refletir um pouco mais sobre esse procedimento de pesquisa, pode-se propor às crianças que respondam, por escrito ou oralmente, como foi fazer a entrevista, que resposta chamou atenção, como o entrevistado participou, como se sentiu e o que achou das questões propostas.

Se for o caso de fazer uma transcrição da entrevista, o material deve retornar ao entrevistado. E se houver interesse em veicular as informações ou mesmo publicar a entrevista, é necessária a cessão do depoimento por intermédio de uma carta específica. (RICCI, 2007, p. 28).

Atividades como as entrevistas ajudam as crianças a perceberem como o lugar interfere nos modos de brincar e nas escolhas dos brinquedos. A relação



entre o tempo da infância e o tempo do brincar, as funções que os brinquedos e as brincadeiras cumprem nos diferentes tempos e lugares, as diferentes maneiras de brincar compartilhadas entre as crianças e entre elas e os adultos, os diferentes modos de fabricar os brinquedos. A partir das reflexões realizadas sobre as respostas das entrevistas, um quadro com as informações sobre os brinquedos e as brincadeiras da infância dos pais poderá ser fixado no mural.

Nesse momento, é importante que as crianças sejam indagadas sobre o lugar que o quadro deve ocupar no mural: Antes ou depois do quadro sobre os brinquedos de hoje? Por quê? Fotografias das brincadeiras e dos brinquedos pesquisados complementam as informações no mural.

Com as crianças mais velhas já é possível construir uma linha do tempo e relacionar datas de referência com as informações pesquisadas. O mesmo procedimento de entrevista poderá ser realizado com os avós. Outra possibilidade é realizar uma entrevista coletiva na sala de aula. No roteiro, as mesmas perguntas que orientaram a entrevista com os pais podem conduzir uma conversa bem descontraída com uma avó ou avô convidado pela turma.

As questões podem também compor um roteiro de visita a um museu dos brinquedos. Essa atividade permite às crianças o exercício da interpretação e análise da cultura material por meio da observação dos objetos expostos, da leitura das informações contidas nos painéis, legendas ou fichas que acompanham os objetos, e das interações com os educadores do museu. Além disso, permite o exercício da sensibilidade à linguagem plástica. Antes da visita ao museu, no entanto, é necessário esclarecer os alunos sobre o que “[...] é um museu e sobre seu papel na constituição da memória social, sendo fundamental, nessa iniciativa, mostrar que tipos de objetos são ali preservados e expostos, a fim de oferecer uma compreensão do que seja peça de museu” (BITTENCOURT, 2009, p.357).

As informações sobre os brinquedos e as brincadeiras dos avós podem compor um terceiro quadro a ser exposto no mural ao lado do quadro síntese sobre os brinquedos e brincadeiras da geração dos pais. Ou se for uma linha do tempo, essa também deve ser ampliada a partir das novas informações pesquisadas.

Diante das informações obtidas, quais são as semelhanças e diferenças observadas e identificadas nos tipos de brincadeiras e brinquedos, nos modos e lugares do brincar e na duração dos tempos das brincadeiras de hoje e do passado?

Os brinquedos nasceram nas oficinas de entalhadores de madeira. No decorrer do século XVIII, afloraram as fabricações especializadas nas indústrias. A partir da segunda metade do século XIX, os brinquedos foram se tornando maiores, perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo e agradável. Segundo Walter Benjamin (1984), as transformações do brinquedo a partir da industrialização marcaram o distanciamento entre as crianças e seus pais que antes, produziam-nos juntos (ARAÚJO, 2013).

As conclusões podem ser registradas em um quadro síntese ou numa produção individual mais elaborada sobre o assunto. Algumas brincadeiras e brinquedos do passado continuam vivos nos tempos atuais. O que vem garantindo essa continuidade?

A partir dessa reflexão, é possível se aproximar do conceito de herança cultural, destacando a relevância das gerações e a valorização das heranças, aspectos fundamentais para a educação patrimonial (SABALLA, 2007).

O museu é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. É uma instituição aberta ao público que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe evidências materiais do homem e de seu ambiente para fins de pesquisa, educação e lazer. (Icom, apud BITTENCOURT, p. 356).



Museu do Brinquedo/Belo Horizonte.

Assim como as semelhanças são analisadas, as diferenças também devem ser questionadas. O que mudou? O que contribuiu para que essas brincadeiras e esses brinquedos mudassem? O estudo das diferenças também permite “identificar a diversidade social (e cultural) presente em cada tempo/lugar” (RICCI, 2007, p.55).

Uma das etapas de trabalho sugerida pelo “Guia Básico de Educação Patrimonial” (HORTA et al., 1999, apud RICCI, 2007) para se trabalhar com objetos

ou evidências da cultura consiste na apropriação, ou seja, na recriação, releitura, interpretação em diferentes meios de expressão da cultura material em estudo. Considerando ser essa uma etapa fundamental a ser desenvolvida com as crianças, seguem algumas sugestões para esse momento no qual, segundo Ricci (2007), a própria capacidade de expressão criativa das crianças estará se revelando.

Almanaque de brincadeiras e brinquedos

A partir dessa temática, planejar a produção de um almanaque com curiosidades, histórias, depoimentos, informações, desenhos e fotografias sobre as brincadeiras e brinquedos novos e antigos. Tudo isso sem deixar de apresentar as informações sobre autoria, tempo e espaço.

Teatro de bonecos

As crianças colocam as bonecas e os bonecos na roda, preparam o cenário com vários brinquedos antigos e novos para contar o que aprenderam sobre o tema *Brinquedos e Brincadeiras*. Essa atividade é precedida por vários momentos, que envolvem desde a preparação do texto que será apresentado até a seleção dos brinquedos que farão parte da apresentação.



Oficinas de brinquedos e brincadeiras

Nessa oficina, as crianças criam brinquedos e brincadeiras novas. Essa criação pode envolver objetos “futuristas” e do passado; estar relacionada a alguma história narrada pela professora ou inventada pelas crianças, contar com materiais estruturados e não estruturados, e ser dirigida pela professora ou acontecer livremente. Depois desse momento de criação e recriação, os brinquedos podem ser valorizados numa bela exposição e as brincadeiras vivenciadas pelas crianças com a presença de pais e avós.

Ao final desse percurso de aprendizagem, as crianças podem perceber que produziram história, compondo documentos, informações e memórias, transformando as lembranças e objetos pessoais em documentos históricos que contam histórias de pessoas e de lugares (SCHMIDT, apud CAINELLI, 2010).



Durante alguns anos trabalhei com a Educação Infantil, promovendo atividades que possibilitassem a interação social entre as crianças, ampliando assim a área de conhecimento “identidade”.

Quando assumi o cargo de professora do Ensino Fundamental em uma escola de grande porte, observei que estes momentos eram pouco explorados com as crianças, inclusive com aquelas que estavam iniciando seu percurso no ensino fundamental.

Ansiosa, perguntei aos alunos qual momento da escola gostavam mais. Foi então que todos intercalavam suas opiniões entre recreio e educação física, com uma observação:

“No recreio tem muito barulho, não conseguimos conversar!”

“Na educação física nós brincamos, mas é só do que a professora manda!”

Com a vivência da Educação Física, chamei as crianças para um bate papo, mostrando a eles a importância do cumprimento de regras, para que o meu direito como cidadão não ultrapasse o do outro colega.

Assim, elencamos situações agradáveis no convívio com o outro. Eles citavam coisas como:

- conversar*
- brincar*
- passear*

Perguntei a eles como poderíamos ter mais momentos como estes nas aulas.

A1: “Para conversar não pode ser na hora que a profe fala.”

A2: “Na sala podemos conversar se for sem correr e gritar.”

Percebendo que as crianças já tinham alguns “comportamentos” construídos, propus que então se organizassem na hora do lanche.

Eles foram aos poucos indo uns para as mesas dos outros, derrubando lanches e fazendo uma grande bagunça.

Perguntei a eles porque eles achavam que aquilo havia acontecido? E eles diziam:

Fulano ficou andando com o suco, o bolo caiu...

Perguntei a eles então se algum deles já haviam feito um piquenique. Muitos disseram que sim e descreveram a situação em que foram ao parque, que podiam brincar e até conversar.

Questionei-os sobre a possibilidade de fazer um piquenique na sala: O que acham?

As crianças ficaram eufóricas e A4 alertou:

“É! Só tem que trazer um pano grande e aí sentamos em volta para comer.”

Disse a eles que não tinha um pano grande e uma das meninas disse: “Eu só tenho minha toalhinha, mas ela é pequena.” Nisso outro menino falou: “É, mas se todo mundo trazer a sua a profe inventa.” E outro menino concluiu: “Mas se for separado podemos sentar perto de quem quiser.”

Foi então que combinamos que todos os dias cada um traria a sua toalhinha e que, conforme fossem terminando suas atividades, iriam se organizar autonomamente para lanchar, ou compartilhar com os amigos esse momento.

Assim as crianças sentavam em roda, em pares, lanchavam em um grupo, iam conversar em outro, compartilhavam seus lanches. Acredito que desta forma humanizamos o lanche, tornando este um momento de interação e não mais só de apenas “comer”.





Se pensarmos na rotina proporcionada às crianças, em quais momentos elas compartilham de momentos de troca, interação social, troca entre eles, se não for na frente da TV, vídeo game e celular?

Percebi que, na organização que criamos para o lanche, eles debatiam ideias, faziam tratos para a brincadeira do recreio, socializavam seus causos diários. E que esgotando nesse momento os assuntos que tinham, no dia seguinte aumentava a concentração durante as atividades solicitadas.

Professora **Ellen de Azevedo**. Prefeitura Municipal de Curitiba.



Referências

ARAÚJO, Viviam Carvalho. **Reflexões sobre o Brincar Infantil**. Disponível em: <www.cmjf.com.br/revista>. Acesso em: 20/08/2013.

BITTENCOURT, **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Educação Patrimonial – Programa Mais Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2011.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: PAIVA, Apa-

recida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino: História – Ensino Fundamental**. Brasília: SEB/MEC, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RICCI, Cláudia Sapag. **Pesquisa como ensino: textos de apoio. Propostas de trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SABALLA, Viviane Adriana. **Educação Patrimonial: lugares da memória**. Rede Paulista de Educação Patrimonial. Disponível em: <repep.fflch.usp.br>. Acesso em: março de 2015.



Compartilhando

O ensino das Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização visa pôr em prática estudos de História e Geografia orientados pela busca de sentido nas relações que se articulam entre pessoas, tempos e espaços. A compreensão da fisicalidade do espaço onde vivemos, como uma extensão do mundo, e o reconhecimento de fatos delimitados no tempo cronológico em um certo ambiente não dão conta da construção de histórias em que o vivido seja elemento constitutivo da história de um povo. Desse modo, o espaço denso pelas ocupações é o mundo em si, o lugar em que cada um habita, nunca sozinho. Como as pessoas se organizam no mundo, vivem e convivem com os outros, compartilhando suas experiências, envolve mais do que os pares “espaço e tempo”, “espaço no tempo” ou “tempo no espaço” podem nos dizer de imediato. Assim, História e Geografia no Ciclo de Alfabetização são solicitadas pela “leitura do mundo, da vida e do espaço vivido” (CALLAI, 2005, p.227).

Mas que espaço é esse, o vivido? Nossa existência só é possível no mundo, onde estamos sempre “sendo”, fazendo história no tempo-espaço que nos pertence e ao qual pertencemos. Vivendo, nos preocupamos e nos ocupamos, portanto há um fundo temporal nesse modo de ser ao reconhecer que as pessoas não estão descoladas do mundo. Antes, elas se mantêm *sendo* nesse solo e, por assim ser, a “[...]espacialidade só pode ser descoberta a partir do mundo e isso de tal maneira que o próprio espaço se mostra um constitutivo do mundo[...]” (HEIDEGGER, 1999, p.163).

Mesmo quando nos servimos de medidas precisas e dizemos: “até em casa é meia hora”, essa medição deve ser tomada como uma avaliação, pois aqui “meia hora” não são trinta minutos mas uma duração que não possui “tamanho”, no sentido da extensão quantitativa. Essa duração é interpretada, cada vez, segundo as “ocupações” cotidianas de nossos hábitos (HEIDEGGER, 1999, p.154).

Com esse entendimento nos perguntamos: como planejar situações em que a criança se reconheça construindo espaços, escrevendo histórias, tendo por conteúdo o mundo da vida dos sujeitos (CALLAI, 2005)?

Relatos de professoras atuantes no Ciclo de Alfabetização ilustram essa trama da construção do conhecimento em Ciências Humanas nas expressões do vivido pelo aluno e na produção de narrativas das vivências.

Relato 1

A primeira experiência é trazida pela professora Nelem Orlovski e tem a intenção de expor o trabalho pedagógico desenvolvido em um projeto elaborado





pelas professoras Andréa Hoffmann Pizzatto Neres (2º ano), Jociane Aparecida da Silva (5º ano) e Nelem Orlovski (2º ano) na Escola Municipal CEI José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra, em Curitiba-PR. Revela-se aqui a força de um planejamento conjunto em direção ao ensino que vá fazendo sentido ao aluno e ao professor. Nesse relato há narrativas do experienciado na escola.

O projeto desenvolvido teve por objetivo articular os componentes curriculares em torno da temática “o espaço vivido do aluno” e “histórias de vida” no espaço por ele percebido. As ações que integravam o espaço “cidade” foram planejadas com uma análise geográfica e histórica desse meio, ou seja, tiveram como base a cidade de Curitiba, desde a sua fundação até os dias atuais. Foram desenvolvidas sequências de atividades nas três turmas de acordo com o tema e com o ano das turmas (2º e 5º anos). A seguir será apresentada a descrição do que foi realizado na turma do 2º ano pela professora Nelem Orlovski.

DA MINHA CASA À ESCOLA EU CONHEÇO O MUNDO

Nelem Orlovski

“[...] nas coisas bastam dois pontos para definir uma direção. Só que não estamos nas coisas [...]”
(MERLEAU-PONTY, 1971, p. 252)

Para o desenvolvimento desse trabalho, pensei inicialmente na representação do espaço geográfico partindo do espaço vivido pelo aluno cotidianamente, que é o da sua moradia, da escola, rua da escola, bairro e da cidade, articulando compreensões acerca da realidade social, política, cultural e econômica em que estão inseridos. A intenção era de que os alunos identificassem a paisagem como resultante de múltiplas interações entre a natureza e a sociedade humana, reconhecendo-se como agentes transformadores do espaço.

QUEM É MEU VIZINHO?

Iniciei com atividades de localização, orientação e de percepção do espaço pelo aluno. Começamos por mapear a sala de aula, espaço de vivência imediata que envolve aspectos relevantes da alfabetização cartográfica.

Após ouvir e discutir a música **“Ora Bolas”**, do grupo Palavra Cantada⁴, organizei, com os estudantes, um esquema com respostas que eles davam à seguinte questão: Onde estamos?

- No mundo;
- No Planeta Terra;
- No Continente Americano;
- Na América do Sul;
- No País Brasil;
- No Estado do Paraná;
- Na Cidade de Curitiba;
- No Bairro do Pinheirinho;
- Na Rua Mário Gomes César;
- No número 1181.

A partir dessa dinâmica inicial, questionei sobre o significado da palavra “vizinho” citada na música. Conversamos sobre significados de “vizinho” e chegamos ao acordo de que o “vizinho” não se refere apenas àquela pessoa que mora ao lado da nossa casa, mas que pode ser também o amigo que se senta ao redor de cada um na sala de aula, por exemplo.

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CRzN1GYIYWM>>. Acesso em: março de 2015.

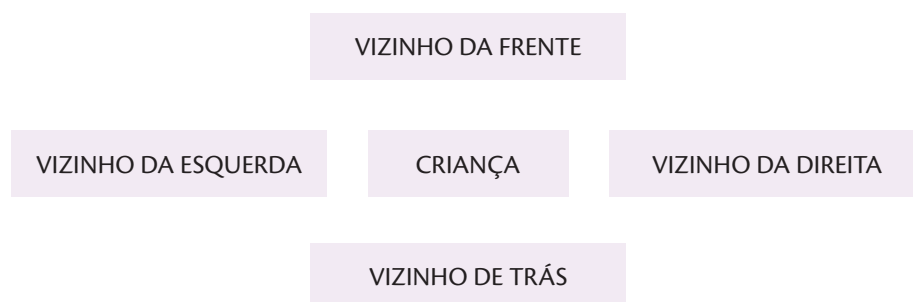




Continuei a aula perguntando: Quais eram os vizinhos da frente e de trás de suas carteiras? Quem eram estes colegas? Para definir quais eram os vizinhos da esquerda e da direita, os alunos tiveram certa dificuldade, por isso foi feita uma atividade específica, em que o aluno apontava nas direções direita e esquerda, explicando que essas posições sofrem alterações quando se muda o referencial.

Propus a eles a seguinte brincadeira “O Chefinho Mandou”. Na cancha os alunos se posicionaram em cima da linha de marcação do campo de futebol de salão e, ao sinal da professora, todos começaram a seguir as orientações, tais como: “chefinho mandou virar à esquerda; chefinho mandou virar à direita”, a fim de chegar a um determinado ponto preestabelecido. A intenção é que a partir da brincadeira os alunos fossem desenvolvendo noções de lateralidade e movimentação.

Ao voltarmos para a sala de aula, percebi que ficou mais fácil para os alunos definirem o vizinho da esquerda e o da direita. Na sequência, solicitei que cada um registrasse o nome dos colegas vizinhos, seguindo a estrutura a seguir:



Os alunos finalizaram a atividade produzindo um desenho e um texto sobre as características de alguns de seus vizinhos.

A SALA DE AULA

Dando continuidade ao projeto, fizemos uma discussão sobre a nossa sala de aula, sua função, localização, mobília (uso dela), a mobilidade dentro desse espaço, a importância que tinha mantê-lo sempre organizado. Aproveitamos, também, para retomar as regras de convivência. Após essa conversa, os alunos fizeram um primeiro desenho desse espaço. Foram expressões do espaço vivido que não seguiu orientação direta como proporcionalidade, direção e referências. Teve como objetivo sondar o entendimento do aluno do espaço sala de aula para que, a partir disso, fossem encaminhadas as próximas atividades.

Partimos então para a construção da “Maquete da Sala de Aula”. Levei para a escola uma caixa grande em formato de paralelepípedo, caixas de fósforos e outros materiais recicláveis. Mostrei os objetos aos alunos e perguntei: O que podemos fazer com estes objetos aqui em sala de aula? Assim vieram as ideias:

- *Podemos montar uma casa [...]*
- *Podemos montar um mercado [...]*
- *Como tem um monte de caixinhas de fósforo, podemos brincar de escolinha [...]*

O interessante foi perceber que a caixa já parecia dar a eles uma noção de limitação de espaço, e que dentro dela poderíamos compor vários cenários dos lugares que conhecemos.

Construímos a maquete da nossa sala de aula. Cada aluno recebeu uma caixinha de fósforos e um papel do mesmo tamanho para que nele desenhasse sua “foto” e escrevesse seu nome, a fim de representar a sua carteira na sala. Colocamos primeiro a mesa da professora para que servisse de ponto de referência para que eles colassem em seguida as suas “carteiras”.

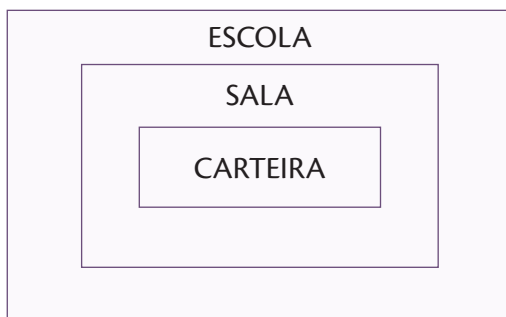
Juntos, discutimos onde deveríamos colar o armário, a televisão, a porta etc. Neste momento procurei evidenciar as relações de localização, direção, proporcionalidade e referência. Em seguida, envolvi a maquete em um plástico e com canetinha pedi a um aluno que fizesse os contornos para que a classe percebesse como seria a planificação da nossa sala de aula. Com o plástico no qual foi desenhada a sala de aula, fiz um cartaz, enquanto os alunos faziam seus desenhos dessa planificação.



Arquivo dos autores

Neste momento, trabalhei com vistas, com as expressões de algo olhado de diferentes lugares. Também fizemos uma análise comparativa entre vários modos de representar nossa sala de aula. Criamos desenhos e ícones para iniciar o trabalho com legenda e a leitura de plantas baixas e, posteriormente, de mapas.

Em outro momento, propus a atividade “O Espaço que mais gosto”, na tentativa de favorecer a percepção do espaço habitado. Alguns alunos partiram do ponto onde se encontravam na sala de aula para falar dos demais espaços, elaborando assim um esquema que foi compartilhado com a turma:

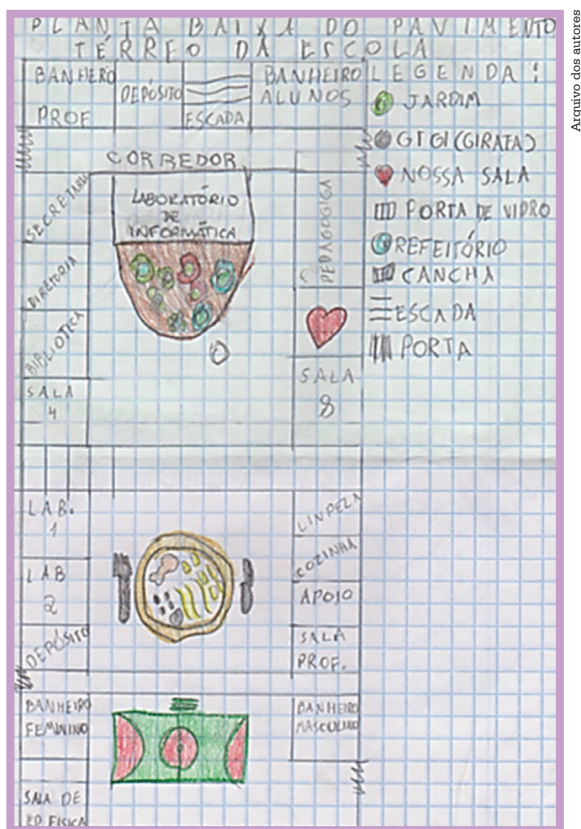


Concluíram que sua carteira está dentro da sala e a sala, dentro da escola. Em seguida, fizemos um passeio pela escola percorrendo todos os espaços; quando retornamos, conversamos sobre quais espaços faziam parte do pavimento superior





e do inferior da escola, fizemos a planta baixa do pavimento inferior da escola (por ser neste pavimento que nossa sala de aula estava localizada), criando legendas.



Para finalizar essa etapa, cada aluno elaborou um texto descrevendo qual era seu espaço preferido na escola.

SERÁ QUE NOSSA ESCOLA FOI SEMPRE DESSE JEITO?

Nessa etapa do projeto, dei ênfase a história da escola. Iniciei perguntado se alguém sabia quem foi o senhor Lamartine (que empresta o nome à escola). Apresentei fotos antigas e comentei um pouco sobre a vida do professor chamado José Lamartine Corrêa de Oliveira Lyra. Discutimos sobre o quanto a escola mudou desde a sua inauguração. Usando fotos antigas de eventos que ocorreram na escola, fizemos uma linha do tempo da “idade da escola”. Alguns alunos tinham pais que também estudaram ali, o que enriqueceu muito a discussão.



Dando continuidade ao projeto, em outro momento fizemos a atividade “Rua da Escola”. Observamos a Rua Carolina dos Anjos (na qual se situa a entrada principal da escola) e solicitei aos alunos que anotassem elementos presentes e ausentes nesta rua. Discutimos a questão da sinalização (placas), calçada, pavimentação

irregular, conservação, significado das placas, etc. Aproveitamos para fazer algumas leituras de placas e nomes de comércios. Voltamos à sala de aula e produzimos um texto descritivo e coletivo a respeito da rua em questão.

No dia seguinte, retomando a atividade anterior, fizemos um reconhecimento da “Quadra da Escola”. Novamente saímos a campo e percorremos as ruas que compõem a quadra da escola, observando aspectos naturais, sociais (moradias, comércio e trânsito), ambientais e culturais. Enquanto andávamos, conversamos sobre o que estávamos vendo: quantas casas avistavam, quantos pontos comerciais havia, as placas que indicavam o nome das ruas no entorno, o trânsito, a presença de árvores, de lixeiras, etc.

Ao voltarmos para a escola, fomos ao laboratório de informática e lá mostrei aos alunos como funcionava o *Google Maps*:



Localizamos a escola pelo programa e fizemos as relações entre o que os alunos viram ao passearem pelo entorno da escola e o que estavam vendo agora, pelo computador. Conversamos sobre as possibilidades de uso das fotos por satélite. Os alunos ficaram muito interessados e pediram para localizar as suas casas e outros lugares. Voltando para a sala de aula fizemos a maquete do quarteirão da escola:

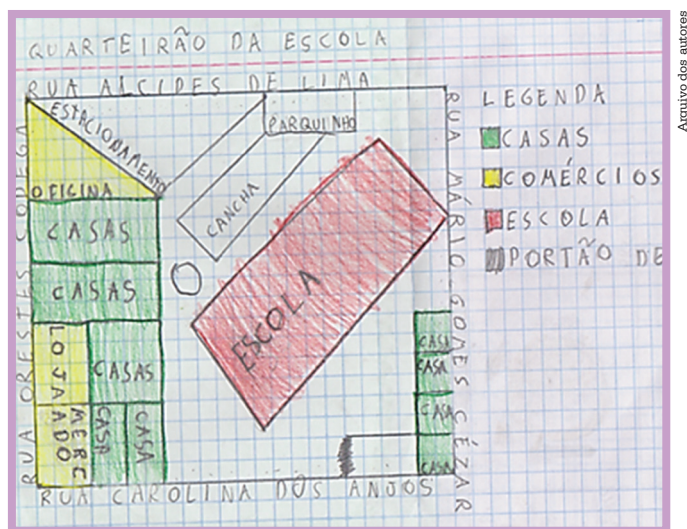


A partir das anotações dos alunos, buscamos construir a maquete utilizando materiais diversos e considerando o máximo possível de detalhes, proporção,



quantidade de casas, localização do prédio da escola, do campo de futebol de areia (lugar significativo para eles). A dificuldade para os alunos estava em perceber que as construções não estavam dispostas regularmente, por exemplo, em relação ao prédio da escola, eles diziam: “Ele não está reto, está torto, não podemos colar aí!”, “A casa mais perto da escola é bem grandona, tem que usar uma caixa maior”, “A gente podia colar areia pra ficar mais parecido”.

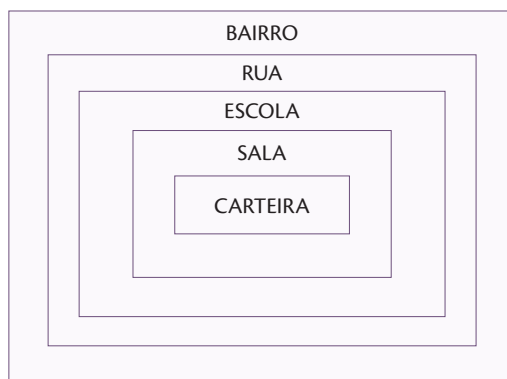
No dia seguinte, fizemos o mapeamento da quadra da escola, a partir da maquete e de tudo que foi realizado no dia anterior:



Com esse trajeto já percorrido, partimos para a exploração do bairro.

EM QUE BAIRRO VOCÊ MORA?

Conduzi a realização de uma pesquisa para saber quantos alunos moravam no mesmo bairro da escola, o bairro Pinheirinho, e quantos alunos moram nos bairros vizinhos. Chegamos à informação de que, na turma do 2º ano, dos 22 alunos presentes, 16 alunos moravam no bairro do Pinheirinho e 6 alunos moravam em bairros da redondeza. Em seguida propus a atividade “Conhecendo a História do Bairro em que a Escola se encontra”. Começamos com a leitura de uma carta que contava a história do bairro do Pinheirinho; discutimos as mudanças e o que conheciam do bairro. Os alunos ilustraram o texto e realizaram o seguinte esquema:



Na sequência, trabalhamos com a temática “casa” a partir da letra da música “A Casa”, de Vinicius de Moraes. Após as atividades de leitura e trabalho com o texto, pedi que os alunos realizassem uma pesquisa com seus pais sobre as informações de suas casas: endereço, um ponto de referência para encontrá-la. Solicitei, também, que fizessem um texto sobre a sua casa, como tarefa. Ao trazerem as informações para a escola no dia seguinte, combinamos que, por ser difícil construirmos 24 maquetes de casas, construiríamos apenas uma maquete com a participação de todos.

Combinado como seria a casa, cada grupo ficou responsável pela construção dos objetos que seriam colocados em cada cômodo.



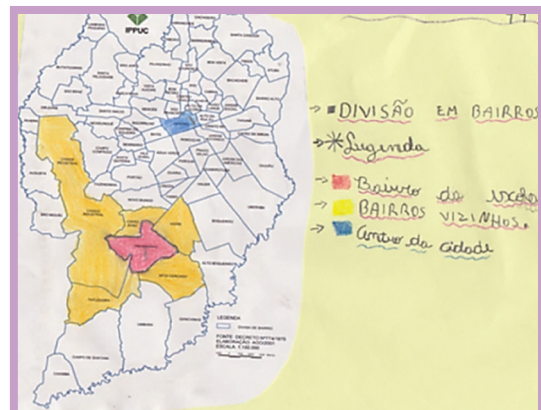
Arquivo dos autores

Depois de concluída a maquete, novamente fizemos a planificação:



Arquivo dos autores

Concluimos a atividade com a listagem dos elementos que estavam presentes em cada parte da casa. Este projeto foi finalizado com a leitura do mapa de Curitiba.



Arquivo dos autores



Com as atividades elaboradas em planejamento conjunto com professoras da escola, concluímos que os alunos foram estimulados a observar, analisar, interpretar e comunicar suas experiências do espaço percebido, bem como da história vivida nesses espaços. Com as atividades propostas constatamos, em cada etapa do projeto, os alunos compreendendo os acontecimentos espaço-temporais como uma totalidade, uma unidade real e aberta a compreensões. Constatamos, assim, a impossibilidade de “decompor uma percepção, fazer dela uma reunião de partes ou de sensações, posto que nela o todo é anterior às partes e que este todo não é um todo ideal” (MERLEAU-PONTY, 1990, p.46).

Neste projeto, o espaço vivido nos tempos passado e presente encontrou condição de ser realizado pela solicitude da comunidade escolar formada por pessoas que estão inseridas em distintos contextos socioculturais, revelando igualdade nas diferenças e destacando o respeito para com o outro, bem como para com as paisagem do mundo em que vivemos, dando-se conta do que desejamos para nós. Em cada passo dado, vimos que os alunos passaram a lançar um “olhar” mais crítico em relação ao impacto do seu modo de vida sobre o contexto local e global. Enfim os alunos passaram a ter um entendimento maior de cartografia como meio de comunicação, de expressão das experiências pelo exercício de pensar o espaço.

Referências

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Reginaldo di Pietro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990.

Relato 2

O relato de experiência apresentado a seguir foi realizado a partir de uma proposta da orientadora de estudos Marizete Chorna Gross, do município de Salgado Filho-PR, para a sua turma de alfabetizadoras, na formação do PNAIC de 2014, no mês de setembro, quando trabalhavam com o Caderno de Geometria.

No Caderno de Geometria havia um texto intitulado “Cartografias”⁵, que foi a temática escolhida pela alfabetizadora Joicelene da Glória de Oliveira, da Escola Municipal Professora Jaci Maria Lopes (em Salgado Filho-PR) para realizar seu plano de aula e a aplicação com a sua turma de 3º ano, que contou com as ilustres presenças e participação dos pais na escola. Vejamos a experiência relatada pela professora Joicelene.

⁵ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Caderno%205_pg001-096.pdf>. Acesso em: março de 2015.

CAÇA AO TESOURO

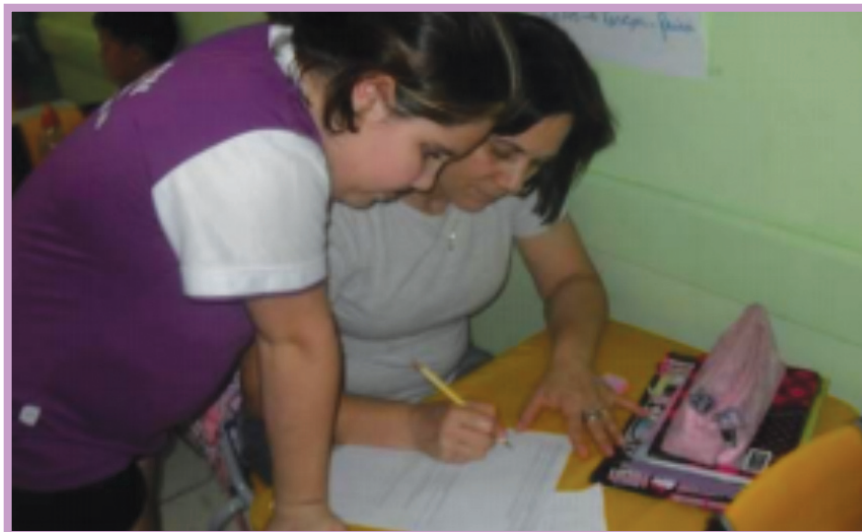
Joicelene da Gloria de Oliveira

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria⁶.

Paulo Freire

Aproveitando a “Semana de Integração da Família na Escola” realizei, com a turma do 3º ano e com os familiares dos alunos, atividades que explorassem as características dos sólidos geométricos, localização no mapa e reconhecimento da ocupação de espaços físicos. Essas atividades foram desenvolvidas a partir de uma “Caça ao Tesouro”.

Reuni cada aluno com seus familiares e entreguei a eles uma questão a ser resolvida: “Perdemos um sólido geométrico em nossa cidade e precisamos encontrá-lo. Ele tem 6 faces iguais, 12 arestas iguais e 8 vértices”.



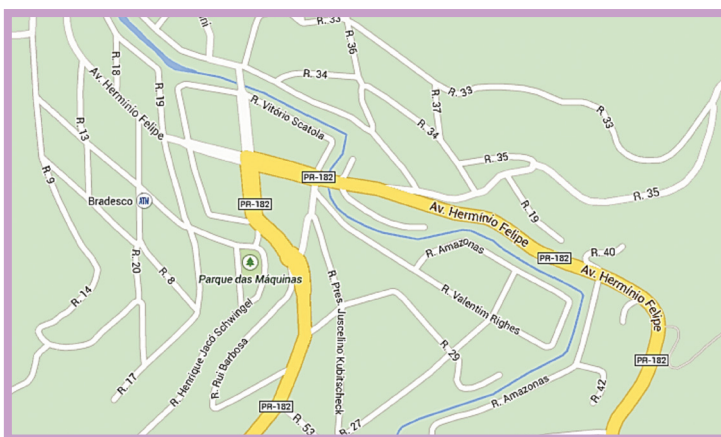
Arquivo dos autores

Os alunos estavam estudando em sala de aula os sólidos e de posse da tarefa ficaram curiosos para ver se os familiares ainda lembravam ou sabiam algo sobre o assunto. Poucos lembravam, mas todos ficaram bem entusiasmados com a atividade! Com a ajuda dos filhos, todos passaram a nomear o objeto perdido de “cubo” e apontar para sólidos encontrados na sala de aula que pudessem ilustrar tal forma geométrica. Em seguida, os pais e os alunos receberam o mapa parcial da cidade de Salgado Filho, onde havíamos perdido o cubo. O ponto de partida seria a estrela amarela.

⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



Arquivo dos autores



As crianças e familiares se empenharam na localização no mapa e logo perceberam que o ponto de partida era a nossa escola. Fui lendo os comandos e eles iam fazendo com o lápis o caminho por onde deveriam passar. Em fichas estavam ordens tais como: siga em frente até o cruzamento da Rua 19 com a Avenida Hermínio Felipe, vire a esquerda até o cruzamento da Rua Floriano Anater e a Avenida Hermínio Felipe, e assim por diante. Os alunos e os familiares marcavam o caminho no mapa ao mesmo tempo em que conversávamos sobre qual ponto da cidade estávamos.

Todos se mostraram envolvidos, comentando sobre a importância de atividades de localização no cotidiano. O pai do aluno Wendel comentou que quando uma pessoa pede informação para ir a um determinado lugar na cidade nós informamos *tantas quadras à direita, ou à esquerda, ou voltar, ou ir em frente*. Isso foi bem valioso para a complementação das atividades.



Arquivo dos autores

Terminado o percurso no mapa, todos descobriram que tínhamos perdido o cubo na própria escola. Perguntei onde eles imaginavam que poderia estar e em seguida pedi para desenharem esse lugar, estabelecendo trajetos a partir do ponto onde se encontravam. Elaboraram, assim, mapas variados, pois muitas foram as sugestões apontadas e todas elas vieram acompanhadas de justificativas, tendo em vista a variação imaginativa da utilidade de algo na forma de um cubo. Ao exporem os trabalhos realizados com os familiares, apresentaram os mapas dizendo, por exemplo, “na cozinha, pois lá tem caixas para armazenar alimentos”; “na sala de aula junto com outros sólidos”, etc.

Compartilhada essa tarefa, solicitei que lessem as fichas de dicas expostas no quadro. Dei quatro minutos para a leitura e pedi que fizessem a imagem mental do lugar ao qual se referiam as dicas que levariam para onde estava o cubo. Esse tempo para organizar as informações antes de sair à procura do objeto foi importante, pois “o espaço não é um objeto de visão, mas objeto de pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 26); o movimento em direção do pensado se pauta em nossas percepções e nada pode ser falado ou perseguido sem que seja percebido. Terminado o tempo, os familiares e os alunos saíram em busca do tesouro no pátio da escola.



Arquivo dos autores

Quando retornamos à sala, os familiares falaram da importância da participação na vida dos filhos dentro da escola. Afirmaram ter gostado muito da atividade porque auxiliaram no estudo e finalizaram dizendo que eles e os filhos não esqueceriam essa experiência!

Para finalizar este estudo, na aula seguinte, retomei as ideias trabalhadas no encontro aluno-familiares e dei continuidade ao ensino de Geografia articulado a outras disciplinas, valendo-me da ludicidade. Levei, para estudo com as crianças, as ideias do texto “A lateralidade e os modos de ver e representar”, que consta no Caderno de Formação em Matemática, número 05. Problematicando como se formam a lateralidade e a orientação no espaço a partir do próprio corpo, desenvolvendo atividades de representação da localização de objetos no espaço, seja por desenhos, seja por descrições de itinerários. Tais atividades auxiliam na leitura e construção de mapas, uma das condições para que o aluno aprenda a pensar o espaço.

Voltando ao contexto do encontro de formação do PNAIC...

No encontro de formação ocorrido em 2014, a professora Marizete, orientadora de estudo do PNAIC que solicitou a sequência didática, descreveu em seu relatório as seguintes considerações sobre o estudo:



Através deste relato percebemos que esse trabalho foi muito produtivo, uma vez que os conteúdos de ensino foram trabalhados e pela percepção de como os estudantes se compreendiam no espaço junto com seus familiares.

Desta forma, após o estudo deste Caderno, concluímos em nossa turma que os mapas são representados de cima, como se sobrevoássemos o espaço mapeado. Esse é o motivo pelo qual devemos explorá-los no chão, evitando a leitura deles sempre pregados à parede. Além de ler mapas, a criança precisa ser estimulada a construir mapas de diversas regiões, em diferentes escalas, com diferentes propostas, criar símbolos para utilizar nas legendas que deem sentido ao que está sendo representado. No Ciclo de Alfabetização os professores precisam envolver as crianças na construção de mapas e esquemas simples, como, por exemplo, em uma atividade lúdica ou uma brincadeira como a da “Caça ao Tesouro”.

Marizete Chorna Gross, orientadora de estudo do município de Salgado Filho-PR. Relatório de formação – outubro/2014.



Referências

MERLEAU-PONTY, Maurice. O primado da percepção e suas consequências filosóficas. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990.

TEMPO-ESPAÇO NA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS COMPARTILHADAS

Luciane Ferreira Mocrosky/ UTFPR-Curitiba
Eleta de Carvalho Freire/UFPE

As experiências relatadas nesta seção são vistas por nós como fontes inspiradoras de práticas pedagógicas. Mostram possibilidades para a alfabetização em Ciências Humanas pelo modo como os conteúdos do “mundo da vida” solicitam os conteúdos escolares. Pautadas em brincadeiras, cantigas, produção de desenhos e em outros gêneros textuais, as professoras se lançam no desafio de ensinar as crianças a “pensar o espaço”, reconhecendo, construindo e comunicando o compreendido.

Destacou-se, nas exposições das docentes, a importância do planejamento de atividades para o ensino pelo diálogo entre diversas disciplinas, bem como entre professores de vários anos escolares. Na realização das ações planejadas, a totalidade vivida pelos alunos ganhou relevo pela possibilidade de construção de conhecimentos que liga o que, na maioria das vezes, a escola traz separado: cada disciplina com os seus conteúdos a seu tempo.

A articulação revelada no trabalho pedagógico favoreceu o enfrentamento das dificuldades de situar, no tempo e no espaço escolar, cada disciplina, ao assumir o ensino deflagrado pela integração que procura, pela totalidade, avançar em conhecimentos específicos de áreas particulares do saber. Desse modo, os projetos mostraram-se valiosos a começar pela superação da

[...] fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de uma maneira que, em cada uma se impliquem as demais regiões do saber (MARQUES, apud CALLAI, 2005, p. 231).

Ao lermos os relatos nos perguntamos: o que nos revelam as falas das professoras sobre o trabalho conduzido, no horizonte das construções elaboradas pelos alunos?

A leitura reflexivo-analítica dos textos compartilhados nos permite falar da abordagem do espaço que, com a linguagem cartográfica, abriu-se ao aluno pela experiência de educação focada no *dar-se conta do tempo vivido*. Evidenciou-se, também, a mobilização de cada um para o desvelamento de realidades e dos modos de narrá-las. Nos relatos, as vivências foram as deflagradoras do ensino escolar, por favorecerem a compreensão de que a realidade social não é dada e nem está pronta. A realidade é constituída no existir, onde “eu apreendo o tempo presente através do meu presente e em estando presente percebo o outro através de minha vida singular [...]” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 66).

Constatamos que os projetos expostos levaram em conta a importância do envolvimento do aluno na ação de formar-se, pela atenciosidade aos aspectos geográficos, à vida das pessoas em sociedade, à sua história de vida e à expressão do vivido. Há, também, nos relatos, um posicionar-se docente que se abre à capacidade de observação dos alunos e das suas produções. Pelo desenvolvimento das atividades relatadas pelas professoras, foi possível constatar que os alunos





passaram a compreender e observar fenômenos históricos e geográficos e que suas produções passaram a apresentar mais detalhes, assim como sensibilidade perceptiva e estética.

No ensino de Geografia, as expressões pictóricas das crianças sobre o mundo que a circunda primeiramente foi possível pela planificação. Esses aspectos, enfatizados nos relatos, revela a importância de se trabalhar no Ciclo de Alfabetização com atividades que favoreçam a visão espacial, junto com as vistas planas. Fazem parte dessas atividades a leitura e confecção de mapas de diversas regiões, em diferentes escalas, com diferentes propostas, que suplante a leitura ingênua de registros cartográficos como marcas territoriais, que apontam uma história geográfica que se doa objetivamente a estudos. No caminho da alfabetização do aluno, criar símbolos, utilizar legendas dão sentido à produção, que deixa de ser apenas uma representação da realidade. Os relatos legitimam, assim, a importância de que as crianças tenham oportunidade de conhecer e analisar mapas de outras escolas, de museus, mapas rodoviários, mapas turísticos, de zonas rurais. No Ciclo de Alfabetização, trabalhar na construção de mapas e esquemas pode favorecer a compreensão dos mesmos, e essa tarefa

[...] vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI, 2005, p.228).

Mas, como encaminhar atividades que se prestem a formação de cidadãos conscientes de si, dos outros e do mundo? As professoras, autoras dos relatos, lançaram-se ao ensino tendo por pano de fundo o lúdico, tomando as brincadeiras como estratégia de encaminhamento das atividades. Assim, como já apontado nos artigos que aprofundam o tema, as brincadeiras são manifestações da cultura, integram a tradição de um povo e estão presentes no cotidiano da criança, em diferentes lugares e tempos.

Uma manifestação autêntica da criança ocorre pela brincadeira. Brincando, elas atuam no mundo e vão compreendendo aspectos da dinâmica das relações em sociedade. O que se destaca nos relatos nesse sentido? A leitura atenta do segundo relato mostra que, brincando com os familiares na escola, os alunos se sentiram encorajados a aprender e ávidos a ouvir o outro: os familiares, como parceiros de atividade; e a professora, como orientadora dos estudos. Com relação ao primeiro relato, que também teve a ludicidade como fio condutor, destacou-se mais nitidamente a possibilidade de reconhecer diferenças e proximidades entre gostos, estilos de vida e interesses; a perceber diferenças culturais, temporais, espaciais. De um modo geral, em ambos as propostas pedagógicas se dispuseram a ensinar o aluno a aprender a pensar o espaço, a ler o mundo, elaborando narrativas dos conteúdos escolares pelo que o conteúdo do mundo vem solicitando. Segundo Callai (2005), pelo conteúdo do mundo da vida, as crianças aprendem a atribuir

significados ao tempo e ao espaço de suas vivências e dar sentido na escola aos temas que compõem seu cotidiano. Esses são aspectos que vêm se destacando como fundamentais para a alfabetização das crianças, expostos nos seis textos que compõem este Caderno e nos relatos de experiências.

Ainda na ludicidade, comparecem as cantigas. A musicalidade, o som propriamente dito e a letra, foi reconhecida no primeiro relato e nos textos de aprofundamento como desencadeadoras de práticas pedagógicas. Desde a infância, a música desperta a atenção e atrai as crianças, sendo que cantigas de roda, acalantos, parlendas e quadrinhas integram suas vivências. Oliveira, Almeida, Fonseca (2012) lembram que a música pode permitir conexões entre o mundo retratado na sua letra e o cotidiano do aluno, por traduzir dilemas e ideologias do artista que a produz e da sociedade que a consome. “Essa linguagem permite aproximações com as realidades vivenciadas pelos alunos e suas famílias, podendo se transformar em instrumentos de aprendizagem e possibilidade de discussão da História” (FONSECA, 2012, p. 62). Do mesmo modo, em Geografia possibilitam a abordagem de diferentes temáticas, como: trabalho, migração, mentalidade, cotidiano, costumes, modos de vida, etc., como tratado nos textos que compõem este Caderno e nos relatos compartilhados nessa seção.

Em síntese, o ensino de Geografia compareceu nos dois relatos e construir história ficou mais destacado no primeiro, pelas diferenças e semelhanças entre o passado e o futuro. O que se distancia e o que se aproxima da vida atual é um modo de compreender a existência de diferentes tempos em que acontecem diferentes situações, mudanças nas paisagens, nos modos de vida das pessoas, e o entendimento que não há apenas o melhor e o pior, como se sempre tivéssemos que emitir juízo de valor. Atividades que tratam o antes e o depois contribuem para mostrar condições vida e modos de viver, que podem ser diferentes mas também semelhantes. Ajuda, ainda, a entender as relações entre passado-presente pela percepção de mudanças, permanências, do modo como as coisas permanecem em nossas vidas, quais as diferenças e semelhanças entre lugares e tempos históricos distintos.

É chegada a hora de apresentar conclusões! Para nós, as experiências expostas se anunciam como um convite para que o ensino ocorra “numa trajetória em que o conteúdo seja, em especial, o mundo da vida dos sujeitos envolvidos, reconhecendo a história de cada um e a história do grupo.” (CALLAI, 2005, p. 232).

Referências

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **CADERNOS CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai-ago/2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: março de 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo** – parte 1. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Reginaldo di Pietro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990.



Para Aprender Mais



Sugestões de Leituras – Livros

FREITAS, Itamar. **Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de História:** anos iniciais. São Cristóvão: Editora UFS, 2010. Disponível em: <http://itamarfo.blogspot.com>. Acesso em: março de 2015.

O livro apresenta um conjunto de orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a disciplina de História nos anos iniciais. O autor traz uma discussão sobre o campo da História, suas definições e métodos de produção de conhecimento. Enfatiza a importância do reconhecimento de tais elementos pelo professor, sem esquecer o discernimento entre a História acadêmica e a História da disciplina escolar a partir do diálogo com as áreas da História e da Educação. Ao longo dos quatorze capítulos, são abordados temas como: currículos escolares, os PCN e o ensino de História, a seleção e organização dos conteúdos históricos, estratégias metodológicas do ensino, a aprendizagem histórica de crianças, dentre outros. Construído numa linguagem direta, o autor estabelece um diálogo constante com o professor, com questionamentos e exemplificações de situações de sala de aula. O texto apresenta verbetes, indicações de obras de pesquisadores nacionais e estrangeiros que trabalham com questões educacionais, históricas, e sobre ensino de História, além de um resumo ao final de cada capítulo.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). História: ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção explorando o ensino:** História. Brasília: MEC/SEB, 2010. v. 21.

Esta publicação faz parte da Coleção Explorando o Ensino, em seu volume 21, produzida pelo MEC. Os oito capítulos tratam sobre temas relativos ao ensino e aprendizagem da História, dentre os quais: pressupostos teórico-metodológicos que embasam os desafios do ensino de História hoje; conteúdos presentes na organização curricular da disciplina; orientações didáticas e sugestões de atividades que podem compor o acervo pedagógico dos professores. A coletânea apresenta os seguintes títulos: O que se ensina e o que se aprende em História (Marlene Cainelli), Os tempos que a História tem... (Sandra Regina Ferreira de Oliveira), Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? (Flávia Eloisa Caimi); Lembrando, eu existo (Elison Antonio Paim); Demandas sociais, formação de cidadãos e ensino de História (Décio Gatti Junior); O trabalho em sala de aula com a História e a cultura afro-brasileira no ensino de História (Maria Telvira da Conceição); Sociedades indígenas: outra lógica de vivência (Itamar Freitas); Fazendo gênero na História ensinada: uma visão além da (in)visibilidade (Juçara Luzia Leite).

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e o Livro Didático**: uma análise crítica. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

Este livro é composto por 10 capítulos e a autora traz reflexões sobre o ensino de Geografia, relacionando conteúdos e metodologias expostas em livros didáticos para a leitura e elaboração de mapas. Ao longo do livro é tratada a educação para a leitura e elaboração de mapas, que requer do aluno uma série de conhecimentos e habilidades para a construção de conceitos das relações espaciais. É dado o destaque para o que tem sido enfatizado às crianças na escola, que é o modelo no qual os mapas são recursos ilustrativos ou para localização pontual de algo, um fato. A autora traz, para a formação do professor, os mapas como um instrumento de informação e que há uma alfabetização que supera a leitura ingênua dos mesmos, que influencia no ensino da Geografia para além dos aspectos metodológicos.





Sugestões de Leituras – Artigos

1. CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 57-72, UFPR, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/5548/4061>. Acesso em: março 2015.

Neste artigo a autora apresenta reflexões sobre as perspectivas do ensino de História, para crianças, a partir de dados de uma pesquisa com alunos de oito anos de idade, de uma escola da rede particular de ensino, que são iniciados na “arte do conhecimento histórico”. O objetivo da pesquisa era trabalhar noções temporais, priorizando as narrativas das crianças e as relações que estabelecem com objetos no presente e no passado. A autora considera que as crianças pensam sobre o passado a partir de suas experiências do presente, e não ao contrário. Assim, a localização temporal ocorre por meio de lembranças de algo familiar, situado de forma atemporal e não cronológica. A partir do uso de um objeto do passado – uma máquina de fazer macarrão de 60 anos de idade – a investigação inicia com a produção do macarrão no presente e segue com as crianças sendo desafiadas a identificarem aquele objeto, seu uso, quem a usava, o tempo de sua existência e quais comparações eram possíveis com as formas atuais de tal produção. Posteriormente, em visita ao Museu da Cidade, as crianças observaram outros objetos, sobretudo aqueles relacionados ao uso cotidiano. Neste trabalho, as atividades de observação, identificação, comparação e levantamento de hipóteses sobre as fontes trabalhadas permitiram o desenvolvimento do pensamento histórico, pelo estabelecimento de discussões sobre as diferenças cotidianas e sociais entre o tempo passado e o tempo presente.

2. COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**. Curitiba, Especial p. 171-190, UFPR, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/download/5541/4055>. Acesso em: março 2015.

Este artigo discute como o trabalho baseado na investigação histórica pode contribuir, desde cedo, para a construção da relação das crianças com o passado. A progressão do raciocínio é estimulada por meio do uso de variados tipos de fontes, da formulação de hipóteses e elaboração de narrativas que demonstrem justificativas sobre o passado. Nesse trabalho os conceitos de tempo, fonte e sujeito históricos são estruturantes da aprendizagem. A autora indica que textos familiares às crianças devem ser explorados no exercício da observação e comparação sobre as mudanças e permanências dos acontecimentos ao longo do tempo, além de apontar para a desconstrução da ideia de verdade única, possibilitada pelo reconhecimento de diferentes interpretações sobre o passado. No artigo, a autora considera que “descobrir sobre o passado tem uma contribuição importante para o desenvolvimento cognitivo, social e

emocional das crianças, auxiliando-as a respeitar culturas, a ter consciência da sua própria e a considerar as consequências das ações”.

3. FRANCO, Alexia Pádua. A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 311-323, set-dez/2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: março de 2015.

O artigo analisa como alguns desenhos animados infantis (Flintstones e Hércules) e revistas infanto-juvenis (Recreio e Ciência Hoje das Crianças) abordam a noção do tempo quando tratam de temas históricos. As análises produzidas pela autora produzem reflexões acerca do modo como estes produtos midiáticos podem ser trabalhados na escola, favorecendo a reflexão dos alunos e a formação da noção de tempo histórico.

4. FONSECA, Selva Guimarães. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... como ensinar História alfabetizando? In: FONSECA, Selva Guimarães. (Org.) **Ensino Fundamental**: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Editora Alínea, 2009.

Neste artigo a autora problematiza alguns questionamentos que ainda povoam as práticas docentes nos anos iniciais, relativas à disciplina de História, como por exemplo, como ensinar História a crianças que não dominam a leitura e a escrita; ou mais ainda, qual a relevância desse conhecimento nesse nível escolar. A partir de uma abordagem histórica, o texto apresenta a construção de tais questionamentos ao longo do tempo e indica que a História, como uma disciplina formativa, potencializa relações educativas entre o seu ensino e o processo de alfabetização. Tomando a proposição de Paulo Freire acerca da “leitura do mundo” como anterior à “leitura da palavra”, a autora refere-se à relevância da compreensão das relações temporais e espaciais nas quais as crianças estão imersas. Por fim apresenta, no tópico “experiências educativas, possibilidades metodológicas” o trabalho escolar com a história oral; a importância da organização do trabalho pedagógico por projetos temáticos; e a interdisciplinaridade como elemento constituinte de uma prática comprometida com a construção do conhecimento histórico pelas crianças.

5. PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar**, Curitiba, Especial, p.191-218, UFPR, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5540>. Acesso em: março de 2015.

Neste artigo, o autor discute a relevância do ensino das Ciências Sociais, por suas potencialidades formativas, e defende que a educação deverá oferecer uma didática que considere as especificidades desses conhecimentos. Contudo, argumenta que tais conhecimentos não devem se apresentar





diluídos no currículo escolar mas que, ao contrário, seu ensino seja coerente com a Ciência Social que o produziu. Defende a pertinência e a importância do ensino da História e da Geografia para o atendimento às necessidades formativas dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades, desde que a seleção de conteúdos e a adoção das estratégias didáticas considerem o desenvolvimento cognitivo próprio de cada faixa etária. Tomando como objeto a História, o autor defende que o ensino da disciplina utilize os instrumentos próprios ao historiador e esteja ancorado nas atividades de “aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica”, que deverão fazer parte de todo o processo didático.

6. RAMOS, Francisco Régis Lopes. A insustentável leveza do tempo: os objetos da sociedade de consumo em aulas de história. **Educação em Revista**, n. 47, p. 179-196, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100011>. Acesso em: março de 2015.

O artigo discute possibilidades de utilização de objetos para o trabalho com conteúdos de História, visando a construção de conceitos pelas crianças. O autor argumenta que a reflexão sobre as múltiplas relações entre sujeitos e objetos pode ser uma via de acesso para a construção da consciência crítica sobre as ligações e separações entre passado, presente e futuro. O autor possibilita reflexões sobre os processos pedagógicos em sala de aula, de forma a discutir a sociedade de consumo e recuperar a memória dos objetos no ensino de História.

7. CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai-ago/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: março de 2015.

Este artigo discute a possibilidade e a importância de se aprender Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da leitura do mundo, da vida e do espaço vivido. Para tanto, aborda o papel da Geografia nesse nível de ensino e a necessidade de se iniciar, nessa fase, um processo de alfabetização cartográfica. Considera também os conteúdos da Geografia presentes nos currículos escolares como uma das maneiras de contribuir na alfabetização da criança. Tendo em vista esse objetivo, discute as exigências teóricas e metodológicas da Geografia para referenciar o ensino e a aprendizagem.



Sugestões de Vídeos

1. **Dona Cristina perdeu a Memória** – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ZTnC9pcC3U>. Acesso em: março de 2015.

Duração: 00:13:52

Antônio, um menino de 8 anos, descobre que sua vizinha Cristina, de 80, conta histórias sempre diferentes sobre a sua vida, os nomes de seus parentes e os santos do dia. E Dona Cristina acredita que Antônio pode ajudá-la a recuperar a memória perdida.

2. Salto para o futuro – Salto debate 2013 – Ambiente formativo no Ciclo de Alfabetização – Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/salto-para-o-futuro-salto-debate-2013-ambiente-formativo-no-ciclo-de-alfabetizacao>. Acesso em: março de 2015.

Duração: 00:44:05

Esta edição apresenta a sala de aula como ambiente alfabetizador. Em pauta: diferentes agrupamentos em sala de aula, atividades diversificadas em sala de aula e em outros espaços para atendimento às diferentes necessidades das crianças, jogos e brincadeiras no processo de alfabetização, atividades em grande grupo para aprendizagens diversas e em pequenos grupos, favorecendo as interações, a exploração da literatura como atividade permanente, estratégias diferenciadas de inclusão de todas as crianças nas atividades planejadas. Compõe ainda esta edição temática o Salto Revista.

3. **Narradores de Javé** – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>. Acesso em: março de 2015.

Duração: 01:42:00

Moradores de Javé, povoado ameaçado de extinção – pois será encoberto pelas águas de uma nova hidrelétrica – se unem para reconstruir, com testemunhas da memória oral, sua história. O fazem com muito humor e picardia, ora com grandeza épica, ora com deboche.

4. Salto para o futuro – Salto debate 2013 – O currículo no Ciclo de Alfabetização – Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/salto-para-o-futuro-salto-debate-2013-o-curriculo-no-ciclo-de-alfabetizacao>. Acesso em: março de 2015.

Duração: 00:47:29

Breve percurso histórico da organização escolar por ciclos no país e a atual concepção do Ciclo de Alfabetização como garantia do Direito de Aprendizagem. O currículo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental;



a definição de Direitos de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização; a importância da dimensão integradora da alfabetização com as demais áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar; a gestão e a garantia dos Direitos de Aprendizagem para as crianças de 6 a 8 anos de idade. Compõe ainda esta edição temática o Salto Revista.

5. Chico na Ilha dos Jurubebas: o mapa da ilha. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/chico-na-ilha-dos-jurubebas-o-mapa-da-ilha>.

Acesso em: março de 2015.

Duração: 00:15:16

Chico resolve fazer um Mapa da Ilha dos Jurubebas. Anabela o leva para conhecer uma cachoeira incrível, para não deixarem de colocá-la no Mapa. Eles brincam muito e se banham nas águas cristalinas, até que Ozo - malvado como sempre - resolve acabar com toda aquela alegria. Ele fecha o acesso do rio até a cachoeira, com gigantescas pedra/letras. Ao subir o rio para desobstruí-la, Anabela fica presa numa areia movediça. Com a ajuda de Vô Manu, Chico consegue decifrar um mapa da Ilha feito pelos antigos. Ele localiza a areia movediça e salva a amiga.



Sugestão de Música

“Vamos embora?” – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NuDfmKPLwfU>. Acesso em: março de 2015.

Música do grupo Palavra Cantada que traz, de modo divertido, uma proposta de viagem. Partindo da cidade, com trânsito intenso, os autores narram uma viagem até o litoral, passando pelo campo.



Sugestões de Leituras para as crianças

Viagem ao Mundo Indígena, de autoria de Luis Donisete Benzi Grupioni e ilustrações produzidas pelos próprios índios. O livro é composto por 5 histórias, cada uma originada de um povo diferente, que possibilita aos alunos uma aproximação ao universo cultural indígena, superando ideias equivocadas acerca dos índios brasileiros, sua cultura, modos de vida, situações cotidianas e rituais vividos por crianças e jovens índios. A leitura permitirá compreender a ampliação do olhar sobre esse rico e desconhecido universo.



Reprodução

Por que somos de cores diferentes? de autoria de Carmen Gil e ilustrações de Luis Filella, permite ao professor trabalhar a diversidade e o respeito às diferenças. O livro se organiza em torno das especulações de Marta e seus companheiros de acampamento, que são convidados a dar respostas a essa pergunta. No livro, as crianças apresentam diferentes hipóteses explicativas para a questão, sendo levadas a compreender que é a melanina, uma espécie de “guarda-chuva” que protege a pele dos raios de sol, que define a cor da pele de cada pessoa.



Reprodução

Escrita: uma Grande Invenção, de autoria de Silvana Costa e ilustrações de Cláudio Martins, é um livro que possibilita às crianças empreenderem uma viagem histórica no tempo para compreender o desenvolvimento da escrita, desde os primeiros registros em cavernas até os signos que hoje utilizamos para nos comunicar. No livro, a narrativa é produzida por Luca, um garoto que se dispõe a compartilhar com o leitor as várias novidades que está aprendendo na escola.



Reprodução

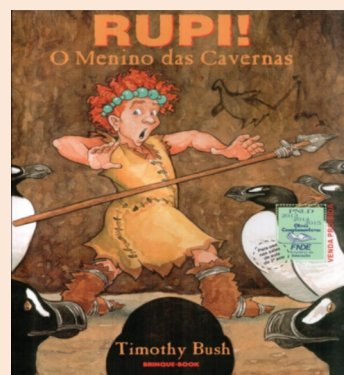


A Árvore da Família, de autoria de Maísa Zakzuk e ilustrações de Tatiana Paiva, é um livro que possibilita às crianças construir conceitos do campo da História, como antepassado, geração, ancestral, também abordando temáticas como a imigração no Brasil e a origem dos diferentes povos que formaram a população brasileira; explica a origem dos sobrenomes, conta curiosidades sobre o significado de vários nomes, dos brasões de família e ainda ensina as crianças a fazerem a árvore genealógica das suas famílias. Em linguagem acessível, a autora convida as crianças a conhecerem sobre a história de sua própria família, descomplicando a tarefa, tornando a pesquisa simples e prazerosa.



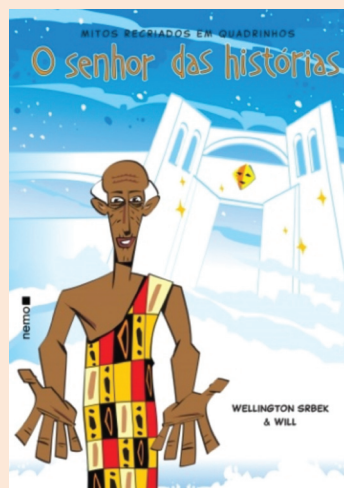
Reprodução

Rupi! O Menino das Cavernas, escrito e ilustrado por Timothy Bush, possibilita às crianças uma viagem inusitada no tempo, ao final da Idade da Pedra, um tempo em que os homens viviam em cavernas e caçavam para se alimentar. No livro, Rupi é um péssimo caçador, mas sabe desenhar e seus desenhos ganham vida e interferem no cotidiano de toda a tribo. No livro, o autor também narra o momento em que Rupi desenhou um touro selvagem, que foi domesticado e produziu novas formas de organização dos homens, que começaram a plantar e desenvolver a agricultura.



Reprodução

O senhor das histórias, de autoria de Wellington Srbek e ilustrações de Will. O livro integra a série intitulada “Mitoses africanos recriados em quadrinhos”. Nele, o vovô Lobato conta para seus netos a história do velho Anansi, que vivia na África e embalava as noites de seu povo narrando belas histórias. Intrigado por acordar e nunca se lembrar do que havia contado na noite anterior, Anansi embarca numa grande aventura para conquistar a “caixa das histórias”. A obra se constitui em uma forma divertida de construir o conceito de memória a partir do legado cultural dos povos africanos.



Reprodução

Os guardados da vovó, de autoria de Nye Ribeiro e ilustrações de Camilla Saldanha. Nesse livro, cada um dos personagens tem uma coleção especial: a avó coleciona objetos e fotografias em geral e o avô, documentos e cartas. Valendo-se dessas fontes, dos diálogos entre os personagens e das muitas ilustrações e fotografias, a obra explica e contextualiza bem os costumes, a moda, e até mesmo a imigração no tempo de nossos avós. A autora, que gosta muito de ir à casa de seus avós, baseia-se em sua história pessoal para mostrar a relação que tem com o passado de sua família e ainda apresenta fatos interessantes de outras épocas.



Reprodução

Estrelas e planetas, de autoria de Pierre Winters e ilustração de Margot Senden. Quem gosta de olhar para o céu vai encontrar muitas explicações sobre o Sol, a Lua e a Terra, na obra *Estrelas e planetas*. O texto traz explicações importantes de como observar o céu e identificar uma estrela cadente, um satélite e muito mais. Destaca elementos que permitem desenvolver noções de escala, lugar e espaço, além de identificar o que cada um deles representa em relação ao universo, como: casa, cidade, estado, países e mares. As ilustrações cumprem o importante papel de auxiliar na compreensão do texto e possibilitam trabalhar noções importantes para o ensino da Geografia nos anos iniciais.



Reprodução

O tempo, de autoria e ilustrações de Ivo Minkovicius. Por meio de um texto elaborado em rimas, de fácil compreensão pelas crianças, o livro *O tempo* apresenta, de forma lúdica, questões referentes à duração do tempo, à inevitabilidade de sua passagem e às relações entre passado, presente e futuro. Trata ainda de elementos do cotidiano dos alunos, como o esquecimento de situações. As ilustrações, de traços fortes, são divertidas e chamam a atenção do leitor, sendo importantes para a compreensão do texto escrito e para a construção de referências sobre a noção de tempo.



Reprodução



Ruas, quantas ruas, dos autores Aurea Joana Schwarz Darin, Cosell Lenzi, Ieda Medeiros Cordeiro Espirito Santo e Fanny Espirito Santo, ilustrado por Dilma Lúcia Ignácio de Lima. O que se pode encontrar nas ruas de uma cidade? Na obra *Ruas, quantas ruas* o leitor é convidado a observar sua rua e a compará-la com outras da cidade para verificar se ela apresenta mais residências, comércio e serviços, se é bem cuidada ou precisa de conservação, se tem mais gente e automóveis circulando, etc. Assim, várias características do traçado urbano são reveladas, propiciando trabalhar-se as noções de sinalização, funções e adequação das ruas ao relevo. No final, o leitor pode desenvolver as noções de lugar, paisagem e cidadania, sendo estimulado a cuidar das ruas da cidade e a preservá-las.



Reprodução



Sugestões de Atividades

MOMENTO 1 (4 HORAS)

1. Retomada do encontro anterior.
2. Leitura para deleite: “Como vou” (Mariana Rodriguez Zanetti, Fernando Gonçalves de Almeida, Renata de Carvalho Pinto Bueno).
3. Em pequenos grupos fazer a leitura da seção “Iniciando a conversa” e debater sobre como as Ciências Humanas nos foi ensinada e como ela é ensinada por nós na escola. Registrar as conclusões e socializar com o grande grupo essas experiências e reflexões.
4. Leitura e discussão do texto 1 da seção “Aprofundando” (“Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização: quais conceitos, quais práticas?”) com o propósito de discutir a historicidade no Ensino das Ciências Humanas, guiadas pelas perguntas:
 - Que tempo é este que está proposto no material de formação?
 - Pelas leituras e pelas experiências vividas no Ciclo de Alfabetização, para você, como as crianças concebem o tempo e como percebem sua passagem? Como as crianças concebem o espaço?
 - Que elementos da cultura interferem na construção dos espaços?
 - Como os elementos culturais e as relações sociais interferem na construção espaço-temporal?
5. Realizar a leitura dos relatos “Da minha casa eu conheço o mundo” e “Caça ao Tesouro”, da seção “Compartilhando” e construir uma sequência didática com o seu grupo, levando em consideração a articulação dos conceitos de tempo, espaço, cultura e relações sociais.



Reprodução



MOMENTO 2 (4 HORAS)

1. Retomada do encontro anterior.
2. Leitura para deleite: “Minha família é colorida” (Georgina Martins).
3. Em pequenos grupos, realizar uma conversa sobre as histórias de vida de cada um, chamando atenção para aspectos como: local de nascimento, localização geográfica, costumes locais, regionais, pessoas que compõem as famílias, relações interpessoais. Anotar individualmente as ideias, em forma de tópicos, em uma folha que, ao final do encontro, será retomada e reelaborada.
4. Realizar a leitura do texto 5 da seção “Aprofundando” (“Utilizando Diferentes Linguagens para Compreender o Espaço e Evocar a Memória Coletiva”) e promover um debate sobre materiais como gravuras, desenhos, objetos, fotografias, literatura, música, poemas, filmes, e como eles podem ser compreendidos na perspectiva de “lugares da memória”.
5. Construir um quadro com duas colunas e diversas linhas. Na coluna da esquerda escrever o título “Materiais ou Recursos”, sistematizando o que foi levantado pelos grupos, e na coluna da direita colocar o título “Como pode ser trabalhado no Ciclo de Alfabetização”, articulando-os com as ideias do texto anteriormente lido.



Materiais ou Recursos	Como pode ser trabalhado no Ciclo de Alfabetização

6. A partir da construção da tabela, discutir, em relação a cada um dos itens propostos pelo grupo, sobre o cuidado com a escolha de desenhos animados, literatura, músicas e vídeos, amparados no que foi lido e discutido do Caderno de Formação.
7. Assistir ao vídeo da música “Eu”, do grupo Palavra Cantada⁷ e discutir sobre o que trata a letra da música e como é apresentada as histórias das pessoas.

Eu⁸

Palavra Cantada

Perguntei pra minha mãe: “Mãe, onde é que ocê nasceu?”
Ela então me respondeu que nasceu em Curitiba

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=htHPIFae7d4>>. Acesso em: março de 2015.

⁸ Disponível em: <<http://letras.mus.br/palavra-cantada/283408/>>. Acesso em: março de 2015.

Mas que sua mãe que é minha avó
 Era filha de um gaúcho que gostava de churrasco
 E andava de bombacha e trabalhava no rancho
 E um dia bem cedinho foi caçar atrás do morro
 Quando ouviu alguém gritando: “Socorro, socorro!”
 Era uma voz de mulher
 Então o meu bisavô, um gaúcho destemido
 Foi correndo, galopando, imaginando o inimigo
 E chegando no ranchinho, já entrou de supetão
 Derrubando tudo em volta, com o seu facão na mão
 Para o alívio da donzela, que apontava estupefata,
 Para o saco de batata, onde havia uma barata
 E ele então se apaixonou
 E marcaram casamento com churrasco e chimarrão
 E tiveram seus três filhos, minha avó e seus irmãos
 E eu fico imaginando, fico mesmo intrigado
 Se não fosse uma barata ninguém teria gritado
 Meu bisavô nada ouviria e seguiria na caçada
 Eu não teria bisavô, bisavó, avô, avó, pai, mãe, não teria nada
 Nem sequer existiria

Perguntei para o meu pai: “Pai, onde é que ocê nasceu?”
 Ele então me respondeu que nasceu lá em Recife
 Mas seu pai que é o meu avô
 Era filho de um baiano que viajava no sertão
 E vendia coisas como roupa, panela e sabão
 E que um dia foi caçado pelo bando do Lampião
 Que achava que ele era da polícia um espião
 E se fez a confusão
 E amarraram ele num pau pra matar depois do almoço
 E ele então desesperado gritava: “Socorro!”
 E uma moça apareceu bem no último instante
 E gritou pra aquele bando: “Esse rapaz é comerciante!”
 E com muita habilidade ela desfez a confusão
 E ele então deu-lhe um presente, um vestido de algodão
 E ela então se apaixonou
 Se aquela moça esperta não tivesse ali passado
 Ou se não se apaixonasse por aquele condenado
 Eu não teria bisavô, nem bisavó, nem avô, nem avó, nem pai pra casar com a minha mãe
 Então eu não contaria essa história familiar
 Pois eu nem existiria pra poder cantar
 Nem pra tocar violão

6. Fazer articulação entre a letra da música e as histórias de cada um, retomando a proposta do início do encontro. Reescrever essas histórias através de diferentes gêneros textuais.





ATIVIDADES PARA CASA E ESCOLA

1. Selecionar um livro, dos indicados para leitura, com as crianças e elaborar uma sequência didática.

2. Assistir ao vídeo “Doutor Quantum visita a Planolândia” com as crianças e explorar as características entre as expressões em duas e três dimensões. Aproveite as reflexões sobre esse vídeo, volte aos relatos de experiências do “Compartilhando” e elabore atividade com os alunos em que eles explorem ambientes, lugares e elaborem mapas.



Vídeo: Doutor Quantum visita a Planolândia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GF_4J-hq0FI>. Acesso em: março de 2015.

3. Pesquisar, na página do Portal do Professor (Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=738>>), sugestões de aulas e conteúdos multimídia no campo das Ciências Humanas que possam servir de subsídio para estudo e planejamento de atividades para sala de aula. Compor um acervo para ser compartilhado pela turma.
4. Pesquisar, na página do TV Escola (Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/home>>), vídeos ou aulas que possam servir de subsídio para ampliar as discussões do grupo com dos Cadernos de Formação no que tange o ensino de História e Geografia no Ciclo de Alfabetização. Apresentar à turma o material pesquisado.
5. Reler o texto: “Brinquedos e Brincadeiras na Sala de Aula” da seção “Aprofundando o Tema” e planejar a elaboração de uma exposição temática sobre brinquedos confeccionados pelas crianças.

6.

Roteiro:

- Pesquisar, junto às crianças, com o que elas brincam (em casa, com os amigos, na escola e em outros lugares); que brinquedos elas sabem fazer.
- Pedir às crianças que levem brinquedos para a escola, solicitando também brinquedos antigos, os quais deverão ser inventariados.
- Promover uma oficina em que os alunos confeccionem brinquedos.
- Após a confecção, construir uma ficha com a data da fabricação, o nome de quem confeccionou o brinquedo, o nome de quem ensinou, modos de brincar, entre outras informações que podem ser combinadas com os alunos.
- Expor na escola esses objetos, acompanhados de ficha de catalogação.



Arquivo dos autores

7. Ler o texto: “Aprender e Ensinar História e Geografia com o Cinema – Utilizando Diferentes Linguagens para Compreender o Espaço e Evocar a Memória Coletiva” da seção “Aprofundando o Tema” e refletir sobre o uso de filmes para trabalhar com Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Fazer uma lista com sugestões de filmes, eleger um dos filmes listados e construir coletivamente uma sequência didática para trabalhar com História e Geografia.

