

Daniela Finco
Maria Carmem Barbosa
Ana Lúcia Goulart de Faria
(Organizadoras)

Campos de experiências na escola da infância

contribuições italianas para
inventar um currículo de educação
infantil brasileiro

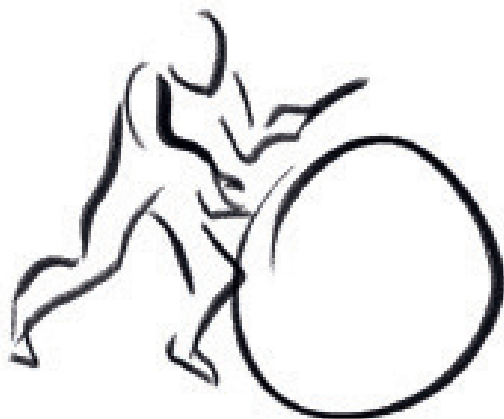
CONSELHO EDITORIAL - EDIÇÕES LEITURA CRÍTICA

Ezequiel Theodoro da Silva (Coordenador Geral), Universidade Estadual de Campinas. Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas. Carolina Cuesta, Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Juan Daniel Ramirez Garrido, Universidade Pablo de Olavide - Espanha. Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rodney Zorzo Eloy, Universidade Paulista. Rubens Queiroz de Almeida, Centro de Computação da Unicamp.

Daniela Finco
Maria Carmem Barbosa
Ana Lúcia Goulart de Faria
(Organizadoras)

Campos de experiências na escola da infância

**contribuições italianas para inventar um
currículo de educação infantil brasileiro**



Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário)

Tiragem

300 exemplares

Ilustrações, miolo e capa

Bruna Richter

www.brunarichter.com

Editoração e acabamento

Edições Leitura Crítica

Rua Carlos Guimarães, 150 - Cambuí

13024-200 Campinas – SP

Email: emarthi@outlook.com.br

Catlogação na Publicação (CIP) elaborada por

Gildenir Carolino Santos – CRB-8º/5447

C157 Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro / Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

276 p.

ISBN: 978-85-64440-30-2

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Currículos. I. Finco, Daniela. II. Barbosa, Maria Carmen Silveira. III. Faria, Ana Lúcia Goulart de.

15-008

20ª CDD – 372.21

Impresso no Brasil
1ª edição - outubro - 2015
ISBN: 978-85-64440-30-2

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito do Autor. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: “Dos crimes contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral – art. 184; Violar direito autoral: pena – detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena – reclusão de um a quatro anos e multa. Todos direitos reservados e protegidos por lei.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a Lei 9.610/98

DIREITOS RESERVADOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA:

Edições Leitura Crítica

www.lercritica.com.br

Fone: (19) 3294-2540 - Campinas, SP - Brasil

Email: emarthi@outlook.com.br

Sumário

| | |
|---|-----|
| Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola..... | 7 |
| <i>Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria</i> | |
| Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução..... | 15 |
| <i>Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa - Itália</i> | |
| Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo | 185 |
| <i>Maria Carmen Silveira Barbosa, Sandra Regina Simonis Richter</i> | |
| As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes | 199 |
| <i>Franca Zuccoli</i> | |
| Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência | 221 |
| <i>Paulo Sergio Fochi</i> | |
| Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância | 233 |
| <i>Daniela Finco</i> | |
| ANEXO: “Campos de experiência educativa” do documento “As novas orientações para a nova escola da Infância” (1991) | 247 |
| Mini-currículos das autoras e do autor | 273 |

Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola

Daniela Finco¹

Maria Carmen Silveira Barbosa²

Ana Lúcia Goulart de Faria³

Este livro reflete sobre os Campos de Experiências educativos, do ponto de vista das experiências das crianças para uma escola da infância. Traz as contribuições das *Indicações Nacionais Curriculares italianas*, de 2012, para pensarmos a construção de um currículo brasileiro próprio para a infância, sem perder a especificidade da pequena infância e da Educação Infantil.

-
- 1 Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Líder do grupo de pesquisa Pequena Infância, Cultura e Sociedade - Unifesp.
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias. Editora da Revista Pátio - Educação Infantil e Líder do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância - GEIN - UFRGS.
 - 3 Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora do Gepe-disc - Linha Culturas Infantis. Membro do Colégio Docente de Doutorado da Universidade de Milão Bicocca.

A Itália é um país que desde o final do século XIX vem contribuindo com a constituição de olhares sobre a infância e sobre a escola das crianças pequenas. São muitos os autores e autoras que estabelecem interlocução confrontando suas ideias, como as irmãs Agazzi e Maria Montessori, Mario Mencarelli e Bruno Ciari, no início do século XX; a partir dos anos 50 temos a Escola de Barbiana; nos anos 60, ao lado dos sindicatos, das feministas e dos comunistas na administração municipal, a pedagogia, a política e a pesquisa em Reggio Emilia, coordenada por Loris Malaguzzi, se destaca ao lado de outras cidades no norte da Itália tais como Pistoia, Parma, Bologna, Capri, Modena entre outras.

Esse conjunto de olhares constitui um coletivo polifônico que não apenas são propositivos e investigativos em seus modos de escutar, observar e compreender as crianças, em sugerir uma experiência de infância enriquecida, como também em vozes comprometidas com a organização de escolas, com experiências de gestão escolar e/ou municipal, que pretendem colocar de ponta-cabeça e transformar visando a melhoria da qualidade de vida coletiva das crianças, das suas famílias e comunidades, reafirmando o tripé que constitui a Educação infantil Italiana: crianças, professores/as e famílias. Portanto, na Itália, a pedagogia da escuta, das relações e da diferença para uma escola da infância é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade.

Desde 1914, a Itália elabora orientações nacionais para a escola da infância, isto é, das pré-escolas lá chamadas de Escolas da Infância, sem “adiantar uma escola atrasada”⁴

4 Preocupada com propostas de antecipação da escolaridade, este slogan ganhou as ruas italianas em defesa de uma escola da infância centrada na criança e no brincar.

sem ser adultocêntrica, sem disciplinas escolares, visando uma pedagogia de processo e não de resultado.

As *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância* de 1991 foram traduzidas para o Brasil em 1995, e publicadas nos Cadernos Cedes nº 37: Grandes Políticas para os Pequenos (FARIA, 1995). Elas têm oferecido orientações para o currículo da pedagogia italiana a partir da pré-escola⁵, e vêm sendo repensadas e reformuladas também ao longo destas últimas décadas, na busca por uma pedagogia própria para as crianças pequenas. Afirmava-se em 1991:

O desenvolvimento harmônico e integral da personalidade da criança implica, portanto, o reconhecimento de exigências de ordem material e, mais ainda, não-material, às quais correspondem a constante atenção e a disponibilidade por parte do adulto, a estabilidade e a positividade das relações, a flexibilidade e a adaptabilidade a novas situações, o acesso a mais ricas interações sociais, a aquisição de conhecimentos e competências, a possibilidade de exploração, de descoberta, de participação e de comunicação, a conquista de autonomia, a atribuição de sentido às experiências; tudo isso em um intenso clima de afetividade positiva e de alegria lúdica. (Novas Orientações para a Nova Escola da Infância de 1991, FARIA, 1995, p. 71)

As *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância* de 1991 destacaram ainda a importância da escola da infância italiana acolher e interpretar a complexidade da vida das crianças pequenas de 3 a 6 anos na pré-escola, levando em conta a experiência de infância no seu projeto educativo, enriquecendo e valorizando as vivências extraescolares,

5 Na Itália não existe um programa nacional para creche, segundo Bondioli e Mantovani (1999); não se trata de uma fragilidade, mas de uma especificidade. Borghi e Guerra (1999) adaptaram os campos de experiência da escola da infância para as crianças de 0 a 3 anos: a) a percepção e o movimento; o gesto, a imagem, a palavra; os problemas, as tentativas, as soluções; b) a sociedade e a natureza; e c) o eu o outro.

com o objetivo de favorecer a construção da autonomia e da dimensão crítica.

A Itália sempre teve a tradição de pensar a pré-escola e a creche fora de uma abordagem escolar, sempre através de uma pedagogia centrada na criança e no brincar, com foco na experiência da infância, e agora, na sua última edição de 2012 das Indicações nacionais curriculares (traduzida na íntegra nesse livro) se mostra comprometida com a continuidade (3 -10 anos) da pré-escola e os anos iniciais do fundamental (na Itália, chamada de Escola Primária).

Este livro trata da questão dos Campos de Experiências para as Escolas da Infância italianas, de seu histórico de construção, suas premissas e potencialidades, destacando assim pontos de partida para a discussão que no momento ocupa as mentes dos/as docentes e pesquisadores/as da infância no Brasil, que é a questão do currículo na Educação Infantil e também da necessidade de uma base comum nacional curricular.

Como pensar uma base nacional comum para todos os níveis de educação e ensino sem perder a especificidade da Educação Infantil e aquilo que Carlina Rinaldi chamou de “Currículo Emergente” (1999) com a proposta de diferenciar-se de um planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos educacionais gerais e específicos? Rompendo, portanto, com os modelos tradicionais, a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção.

Precisamos no Brasil de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as

professore s/as, as crianças e as famílias. Nesta perspectiva, cabe aos adultos (família e professoras) não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indaguem a si mesmas e para que construam questões relevantes.

Expressão de recentes conquistas políticas, a educação da criança pequena permanece como campo de luta e resistência à medida em que seus protagonistas se encontram sempre às voltas com o “*espectro que ronda o mundo dos pequeninos, o espectro da forma escolar*” (FREITAS, 2007). Cabe então questionar o formato do currículo escolar organizado por disciplinas, que muitas vezes é trazido como modelo para Educação Infantil, de modo que possamos pensar novas formas de lidar com os saberes, materiais, tempos e espaços educacionais específicos da Educação Infantil para as crianças pequenas.

Por tal razão, destacamos a necessidade de refletirmos sobre os campos de experiência no contexto da educação da infância e suas contribuições para pensar o processo de construção de conhecimentos, para construir um processo educativo que considere as trocas entre as crianças e entre adultos e crianças. Buscar contribuir para um processo educativo que tem na criança a sua centralidade.

Neste livro estão reunidos dois documentos curriculares italianos (*As indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução*, de 2012, e o item “campos de experiência” do documento *Novas orientações para uma nova escola da infância*, de 1991). Traz também pesquisas e reflexões em quatro artigos sobre os Campos de Experiência educativa da escola da infância italiana, um artigo traduzido do italiano escrito por uma italiana, professora da Universidade Milano Bicocca, e

três artigos escritos em português por um professor e três professoras universitárias .

Para iniciar este livro, trazemos de forma original em primeira mão a *Lei dos 0-10 anos italiana, Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução*, de 2012, traduzida para o português e aqui publicada na íntegra.

Maria Carmen Silveira Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Sandra Regina Simonis Richter, da Universidade de Santa Cruz do Sul, discutem os campos de experiência como uma possibilidade para interrogar o currículo, problematizando dois aspectos interconectados: o currículo da Educação Infantil e a formação de professores.

Franca Zuccoli, da Universidade de Milano Bicocca - Itália, discute a arte nos campos de experiência ao analisar as inovações proporcionadas pela introdução das indicações curriculares nacionais italianas, de 2012, ao interno das escolas.

Paulo Sergio Fochi discute a importância das experiências das crianças e aborda alguns princípios como o papel da ludicidade, a continuidade e a significatividade nos campos de experiência.

Daniela Finco, da Universidade Federal de São Paulo, discute campos de experiência educativa e a programação pedagógica na escola da infância como possibilidade de valorização da cultura construída pelas crianças, de constituição de um espaço de escuta, de respeito às suas especificidades, para garantir-lhes o direito de ser criança. Para isso, retoma a ideia dos campos de experiência educativa das *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância italiana*, de 1991.

Para finalizar, em anexo é possível encontrar o item “Campos de experiência educativa” do documento *As Novas Orientações para a nova Escola da Infância*, publicado originalmente em 1995, nos Cadernos Cedes nº 37 “Grandes Políticas para os Pequenos”, organizado por Faria (1995).

Aproveitamos para agradecer a ilustradora Bruna por sua grande colaboração na construção deste livro.

Desejamos uma boa leitura! Que este livro proporcione boas inspirações para pensarmos e construirmos o nosso currículo para a educação infantil – um currículo que leve em conta esta criança brasileira também questionadora, profunda, criativa, experimentadora, inventiva, exploradora. E que tudo isso seja também levado para a base comum curricular, também para as crianças maiores e para os/as jovens escolares.

Que esta seja nossa utopia!

Sejamos realistas! Desejemos o impossível! (Che Guevara)

Referências

AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA, Ministério da Instrução Pública, Itália, 1991. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *Grandes políticas para os pequenos, Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, nº 37, p. 68-100, 1995.

BORGHI, Battista Q. & GUERRA, Luigi. *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma-Bari: Editori Laterza, 1992.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *Grandes políticas para os pequenos. Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, nº 37, 1995.

FREITAS, Marcos Cezar. *O coletivo infantil: o sentido da forma*.

In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 07-14.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 113-122.



Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução¹

Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa - Itália

Setembro de 2012

RESPONSABILIDADES, CONTRIBUIÇÕES E AGRADECIMENTOS

As presentes indicações nacionais foram elaboradas conforme o artigo 1, coma 4, do decreto do Presidente da República de 20 de março de 2009, nº 89, segundo os critérios indicados C.M. nº 31 de 18 de abril de 2012 com a supervisão do Subsecretário de Estado Marco Rossi-Doria sob delegação do Ministro da Instrução, da Universidade e da Pesquisa, Francesco Profumo.

Colaboraram na montagem deste documento:

O núcleo da redação: Giancarlo Cerini, Paolo Mazzoli, Damiano Previtali, Maria Rosa Silvestro.

Os assessores: Eraldo Affinati, Maria Arcà, Daniela Bertocchi, Giorgio Bolondi, Antonio Brusa, Giancarlo Cerini,

1 Reprodução livre. Traduzido por Flávio Soares Junior. Revisão técnica (italiano-português) feita por Alex Barreiro e Flávio Santiago, doutorandos em Educação na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

Federico Corni, Stefania Cotoneschi, Gino De Vecchis, Rossella Garuti, Gisella Langé, Ivo Mattozzi, Paolo Mazzoli, Monica Oppici, Raffaella Paggi, Damiano Previtali, Enrica Ricciardi, Guglielmo Rispoli, Maria Rosa Silvestro.

Outros especialistas consultados: Rosa Calò, Andrea Ceciliani, Sergio Cikatelli, Elita Maule, Angelo Raffaele Meo, Marco Mezzalama, Ermanno Morello, Marco Pedrelli, Simonetta Polato, Gian Carlo Sacchi, Andrea Sassoli, Paolo Seclì, Maria Teresa Spinosi, Benedetta Toni, Rita Zanotto.

Um agradecimento especial às sugestões oficiais dos professores: Luigi Berlinguer, Tullio De Mauro, Francesco Sabatini.

Lucrezia Stellacci, Chefe de Departamento para a Instrução.

Carmela Palumbro, Diretora geral para os sistemas de ensino e da autonomia escolar.

Um agradecimento especial aos professores Mauro Ceruti e Italo Fiorin, respectivamente Presidente e Coordenador da Comissão nacional encarregada pela elaboração das “Indicações para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução”, conforme Decreto Ministerial de 31 de julho de 2007.

ÍNDICE

CULTURA ESCOLA PESSOA

A escola no novo cenário

- Centralidade da pessoa
- Por uma nova cidadania
- Por um novo humanismo

FINALIDADES GERAIS

- Escola, Constituição, Europa
- Perfil do aluno

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

- Das indicações ao currículo
- Áreas disciplinares e disciplinas
- Continuidade e unidade do currículo
- Metas para o desenvolvimento das competências
- Objetivos de aprendizagem
- Avaliação
- Certificação das competências
- Uma escola de todos e de cada um
- Comunidade educativa, comunidade profissional, cidadania

A ESCOLA DA INFÂNCIA

- As crianças, as famílias, os docentes, o ambiente de aprendizagem
- Os campos de experiência
 - Eu e o outro
 - O corpo e o movimento
 - Imagens, sons, cores
 - Os discursos e as palavras
 - O conhecimento do mundo
- Da escola da infância à escola primária

A ESCOLA DO PRIMEIRO CICLO

O sentido da experiência educativa

A alfabetização cultural de base

Cidadania e Constituição

O ambiente de aprendizagem

Italiano

Língua inglesa e segunda língua comunitária

História

Geografia

Matemática

Ciências

Música

Arte e imagem

Educação física

Tecnologia

CULTURA, ESCOLA, PESSOA

A escola no novo cenário

Em um curto período de tempo, vivemos a passagem de uma sociedade relativamente estável a uma sociedade caracterizada por múltiplas mudanças e discontinuidades. Este novo cenário é ambivalente: para cada pessoa, para cada comunidade, para cada sociedade se multiplicam tanto os riscos quanto as oportunidades.

Os ambientes em que a escola é imersa são mais ricos de estímulos culturais, mas também mais contraditórios. Hoje, a aprendizagem escolar é somente uma das tantas experiências de formação que as crianças² e os adolescentes vivem e para adquirir competências específicas; não são geralmente, necessários contextos escolares. Mas justamente

2 Com licença poética, as organizadoras do livro optaram pelo uso do termo *crianças* ao invés de alunos.

por isso a escola não pode abdicar da tarefa de promover a capacidade das crianças de dar sentido à variedade de suas experiências, com a finalidade de reduzir a fragmentação e o caráter episódico que arriscam caracterizar a vida das crianças e dos adolescentes.

A paisagem educativa se tornou extremamente complexa. As funções educativas são menos definidas desde o surgimento da escola pública. Em particular, há uma atenuação da capacidade adulta de administrar as regras e o sentido do limite e, assim, se tornaram mais fadigosos os processos de identificação e diferenciação por parte de quem cresce e também as tarefas da escola, enquanto lugar dos direitos de cada um e das regras partilhadas. Também mudaram as formas da sociedade espontânea, do estar juntos e crescer entre crianças e adolescentes. A escola é, por isso, investida por uma questão que compreende, junto, a aprendizagem e o “saber estar no mundo”. E para absolver ao máximo suas funções institucionais, a escola é há muito tempo solicitada também para cumprir outras delicadas dimensões da educação. O entendimento entre adultos não é mais desconsiderado e implica a árdua construção de uma interação entre as famílias e a escola, em que cabe, cada qual com seu próprio papel, explicitar e compartilhar as intenções educativas comuns.

Ademais, o horizonte territorial da escola se alarga. Cada território específico possui ligações com as várias áreas do mundo e, mesmo com isso, constitui um microcosmo que na escala local reproduz oportunidades, interações, tensões, convivências globais. Também cada pessoa em particular, em sua experiência cotidiana, deve considerar informações sempre mais numerosas e heterogêneas e enfrenta a pluralidade das culturas. Em seu itinerário formador e existencial, a criança deve interagir com diferentes

culturas, sem, todavia, ter instrumentos adaptados para as compreender e as colocar em relação com a própria. Cabe à escola a tarefa de fornecer suportes adequados para que cada pessoa desenvolva uma identidade consciente e aberta.

A plena atuação do reconhecimento, da garantia da liberdade e da igualdade [artigos 2 e 3 da Constituição (italiana)], a respeito das diferenças de todos e da identidade de cada um, requer, hoje, de maneira ainda mais atenta e direcionada, o empenho dos docentes e de todos os operadores da escola, com particular atenção às desabilidades e a cada fragilidade, mas requer igualmente a colaboração das formações sociais, em uma nova dimensão de integração entre escola e território, com a finalidade de que cada um possa “desenvolver, segundo as próprias possibilidades e a própria escola, uma atividade ou uma função que promova o progresso material e espiritual da sociedade” [artigo 4 da Constituição (italiana)].

Uma multiplicidade de culturas e de línguas entraram na escola. A intercultura já é hoje o modelo que permite a todas as crianças e adolescentes o reconhecimento recíproco e da identidade de cada um. Há 150 anos da Unificação Italiana, o Italiano se tornou a língua comum de quem nasce e cresce na Itália, independentemente se cidadão italiano ou estrangeiro. A escola acolhe com sucesso um desafio universal, de abertura verso o mundo, de prática de igualdade no reconhecimento das diferenças.

Nesta situação de grande riqueza formadora estão presentes, ao mesmo tempo, velhas e novas formas de marginalização cultural e de analfabetismo. Isso se cruzam com analfabetismos de retorno, que arriscam impedir a muitos o exercício de uma plena cidadania.

A difusão das tecnologias de informação e de comunicação é uma grande oportunidade e representa a fronteira

decisiva para a escola. Trata-se de uma revolução de época, não devido a um simples aumento dos meios implicados na aprendizagem. A escola não tem mais o monopólio das informações e dos modos de aprender. As disciplinas e as vastas áreas de fronteira entre as disciplinas são todas acessíveis e exploráveis em mil formas, por meio de recursos em contínua evolução. São convocadas a organização da memória, a presença simultânea de muitos e diversos códigos, a coexistência de procedimentos lógicos e analógicos, a relação imediata entre projeção, operabilidade, controle, entre fruição e produção.

Portanto, o “fazer escola” hoje significa considerar a complexidade de modos radicalmente novos de aprendizagem com uma obra cotidiana de guia, atenta ao método, às novas mídias e à pesquisa multidimensional. Ao mesmo tempo, significa cuidar e consolidar as competências e os saberes de base, que são essenciais porque são as ferramentas para o uso consciente do saber difundido e porque rendem precocemente efetiva cada possibilidade de aprendizagem durante a vida. E também as relações com os instrumentos informáticos são ainda muito desiguais entre as crianças, quanto entre os professores, o trabalho de aprendizagem e reflexão dos docentes e de atenção à diversidade de acesso às novas mídias se torna uma decisão relevante.

Também as relações entre o sistema formativo e o mundo do trabalho estão mudando rapidamente. Cada pessoa se encontra na recorrente necessidade de reorganizar e reinventar os próprios saberes, as próprias competências e, inclusive, o próprio trabalho. As técnicas e as competências se tornam obsoletas no decorrer de poucos anos. Por isso, o objetivo da escola não pode ser principalmente aquele de ensinar o desenvolvimento de técnicas e competências particulares, mas sim aquele de formar firmemente cada

pessoa sob o plano cognitivo e cultural, para que possa confrontar positivamente a incerteza e a instabilidade dos cenários sociais e profissionais, presentes e futuros. As transmissões padronizadas e normativas dos conhecimentos, que comunicam conteúdos invariáveis pensados para indivíduos médios, não são mais adequados. Ao contrário, a escola é convocada para realizar percursos formadores sempre mais correspondentes às inclinações pessoais das crianças, na perspectiva de valorizar os aspectos peculiares de cada um.

Em tal cenário, cabe à escola algumas finalidades específicas: oferecer as crianças situações de aprendizagem dos saberes e das linguagens culturais de base; fazer com que as crianças adquiram os instrumentos de pensamento necessários para aprender a selecionar as informações; promover nas crianças a capacidade de elaborar métodos e categorias que sejam capazes de se guiarem nos itinerários pessoais; favorecer a autonomia de pensamentos das crianças, orientando a própria didática na construção de saberes a partir de necessidades formadoras concretas.

A escola realiza plenamente a própria função pública empenhando-se, nesta perspectiva, no sucesso escolar de todos as crianças, com uma particular atenção no apoio às várias formas de diversidade, de deficiência ou de pobreza. Isso implica saber aceitar o desafio que a diversidade põe: antes de mais nada na classe, em que as diferentes situações individuais devem ser reconhecidas e valorizadas, evitando que a diferença se transforme em desigualdade; também no país, para que as situações de desfavorecimento social, econômicas, culturais não impeçam a concretização dos objetivos essenciais de qualidade que é obrigatório garantir.

Em ambos os casos, com a finalidade sancionada pela Constituição [italiana] de garantir e de promover a digni-

dade e a igualdade de todas as crianças “sem distinção de sexo, de raça, de língua, de religião, de opinião política, de condições pessoais e sociais” e se empenhando em remover os obstáculos de qualquer natureza que possam impedir “o pleno desenvolvimento do ser humano”.

Centralidade da pessoa

As finalidades da escola devem ser definidas a partir da pessoa que aprende, com a originalidade de seu percurso individual e as aberturas oferecidas pela rede de realizações que a ligam à família e aos ambientes sociais. A definição e a realização das estratégias educativas e didáticas devem sempre considerar a singularidade e complexidade de cada pessoa, de sua identidade articulada de suas aspirações, capacidades e de suas fragilidades, nas várias fases de desenvolvimento e de formação.

A criança é colada no centro da ação educativa em todos seus aspectos: cognitivos, afetivos, relacionais, corpóreos, estéticos, étnicos, espirituais e religiosos. Nesta perspectiva, os docentes devem pensar e realizar seus projetos educativos e didáticos não para indivíduos abstratos, mas para pessoas que vivem aqui e agora, que levantam precisas questões existenciais, que vão à pesquisa de horizontes de significado.

Desde os primeiros anos de escolarização é importante que os docentes definam as suas propostas em uma relação constante com as necessidades fundamentais e os desejos das crianças e dos adolescentes. É, também, importante valorizar simbolicamente os momentos de passagem que assinalam as etapas principais de aprendizagem e de crescimento de cada crianças.

Particular atenção é necessário dar à formação da classe como grupo, à promoção dos laços cooperativos entre

seus componentes, à gestão dos inevitáveis conflitos induzidos pela socialização. A escola se deve apresentar como lugar de acolhimento, envolvendo nesta tarefa as próprias as crianças. São, na verdade, importantes as condições que favorecem o bem-estar na escola, com a finalidade de obter a participação mais ampla das crianças e dos adolescentes em um projeto educativo compartilhado. A formação de importantes laços de grupos não contradiz a escolha de pôr a pessoa no centro da ação educativa, mas é, ao contrário, condição indispensável para o desenvolvimento da personalidade de cada um.

A escola deve pôr as bases do percurso formador das crianças e dos adolescentes sabendo que isso prosseguirá em todas as fases sucessivas da vida. Em tal modo, a escola fornece as chaves para aprender a aprender, para construir e para transformar os mapas dos saberes, dando-lhes continuamente coerência com a rápida e, às vezes, imprevisível evolução dos conhecimentos e de seus objetivos. Trata-se de elaborar os instrumentos de conhecimento necessários para compreender os contextos naturais, sociais, culturais e antropológicos nos quais as crianças se encontrarão para viver e operar.

Por uma nova cidadania

A escola prossegue sobre uma dupla linha formadora: vertical e horizontal. A linha vertical exprime a exigência de estabelecer uma formação que possa depois continuar ao longo da vida; aquela horizontal indica a necessidade de uma atenta colaboração entre a escola e os atores extraescolares com funções de vários títulos educativos: a família em primeiro lugar.

Ensinar as regras do viver e do conviver é, para a escola, uma tarefa ainda hoje mais inevitável em compa-

ração ao passado, porque são muitos os casos nos quais as famílias encontram dificuldades mais ou menos grandes no desenvolver seu papel educativo.

A escola não pode interpretar esta tarefa como simples resposta a uma emergência. Não é oportuno transformar as solicitações que provêm de vários contextos da sociedade num multiplicar-se de microprojetos que investem os aspectos mais díspares da vida das crianças, com o intuito de definir normas de comportamento específicas para cada situação. O objetivo não é o de acompanhar passo a passo a criança na cotidianidade de todas suas experiências, mas sim de propor uma educação que a impulsiona a fazer escolhas autônomas e fecundas, quase resultado de um confronto contínuo de sua projeção com os valores que orientam a sociedade em que vive.

A escola prosseguirá constantemente com o objetivo de construir uma aliança educativa com os pais. Não se trata de relações mais estreitas somente em momentos críticos, mas de relações constantes que reconheçam os papéis recíprocos e que se apoiem uns aos outros nas finalidades educativas comuns.

A escola se abre para as famílias e para o território que a circunda, servindo como base instrumentos fornecidos pela autonomia escolar, que, antes de ser um conjunto de normas, é um modo de conceber a relação das escolas com as comunidades vizinhas, locais e nacionais. A aquisição da autonomia representa um momento decisivo para as instituições escolares. Graças a isso, já se iniciou um processo de sempre maior responsabilidade compartilhado pelos docentes e pelos dirigentes, que favorece ainda mais a estreita ligação de cada escola com seu território.

Enquanto comunidade educadora, a escolar gera uma difusa sociabilidade relacional, tecida de linguagens

afetivas e emotivas, e é também capaz de promover a divisão daqueles valores que permitem sentir os membros da sociedade como parte de uma comunidade verdadeira e própria. A escola junta à tarefa “do ensinar a aprender” aquela “do ensinar a ser”.

O objetivo é valorizar a unidade e a particularidade da identidade cultural de cada a criança. A presença de crianças e adolescentes com raízes culturais diferentes é um fenômeno já estrutural e não pode mais ser considerado momentâneo: deve se transformar numa oportunidade para todos. Não basta reconhecer e conservar as diferenças pré-existentes, em sua pura e simples autonomia. É preciso, por sua vez, sustentar ativamente a sua interação e integração por meio do conhecimento de nossa cultura (italiana) e das outras culturas, num confronto que não ecloda questões de convicções religiosas, os papéis familiares, as diferenças de gênero.

A promoção e o desenvolvimento de cada pessoa estimula de maneira mútua a promoção e o desenvolvimento das outras pessoas: cada um aprende melhor na relação com os outros. Não basta conviver na sociedade, mas essa mesma sociedade precisa criá-la junta continuamente.

O sistema educativo deve formar cidadãos capazes de participar conscientemente da construção de coletividades mais amplas e compostas, sejam essa aquela nacional, aquela européia, aquela mundial. Não devemos esquecer que até pouco tempo atrás a escola teve a tarefa de formar cidadãos nacionais por meio de uma cultura homogênea. Hoje, por sua vez, pode se dar como tarefa mais ampla educar na convivência por meio da valorização das diversas identidades e raízes culturais de cada crianças. A finalidade é uma cidadania que certamente perdura coesa e vinculada aos valores fundamentados na tradição nacional, mas que

pode ser alimentada por uma variedade de expressões e experiências pessoais muito mais ricas do que as do passado.

Para educar nesta cidadania unitária e plural a um só tempo, uma maneira privilegiada é o conhecimento e a transmissão de nossas tradições e memórias nacionais: não se podem realizar plenamente as possibilidades do presente sem uma profunda memória e divisão das raízes históricas. Para tal fim, será indispensável uma plena valorização dos bens culturais presentes no território nacional, justamente para enriquecer a experiência cotidiana da criança com culturas materiais, expressões artísticas, ideias, valores que são a herança vital de outros tempos e de outros lugares.

Nossa escola, ademais, deve formar cidadãos italianos que sejam ao mesmo tempo cidadãos da Europa e do mundo. Os problemas mais importantes que hoje tocam nosso continente e toda a humanidade não podem ser afrontados e resolvidos dentro dos limites nacionais tradicionais, mas somente através da compreensão de fazer parte de grandes tradições comuns, de uma única comunidade de destino europeu, assim como de uma única comunidade de destino planetária. Para que as crianças adquiram tal compreensão, é necessário que a escola os ajude a pôr em relação as múltiplas experiências culturais emergidas nos diferentes espaços e nos diferentes tempos da história européia e da história da humanidade. A escola é lugar em que o presente é elaborado no cruzamento entre passado e futuro, entre memória e projeto.

Por um novo humanismo

As relações entre o microcosmo pessoal e o macrocosmo da humanidade e do planeta hoje devem ser entendidos em um duplo sentido. Por um lado, tudo aquilo que acontece no mundo influencia a vida de cada pessoa; por

outro lado, cada pessoa possui em suas mãos uma responsabilidade única e singular nos confrontos do futuro da humanidade.

A escola pode e deve educar a essa consciência e a essa responsabilidade as crianças e os adolescentes, em todas as fases de sua formação. Neste objetivo, a necessidade de conhecimentos das crianças não se satisfaz com um simples acúmulo de tantas informações em vários campos, mas somente com o pleno domínio dos particulares ambientes disciplinares e, conseqüentemente, com a elaboração de suas múltiplas conexões. Portanto, é decisiva uma nova aliança entre ciência, história, disciplinas humanas, artes e tecnologia, capazes de delinear a perspectiva de um novo humanismo.

Em tal perspectiva, a escola poderá perseguir alguns objetivos, hoje prioritários:

- ensinar a recompor os grandes objetos do conhecimentos – o universo, o planeta, a natureza, a vida, a humanidade, a sociedade, o corpo, a mente, a história – numa perspectiva complexa, isto é, tornar a superar a fragmentação das disciplinas e a integrá-las em novos quadros juntos.

- promover os saberes próprios de um novo humanismo: a capacidade de acolher os aspectos essenciais dos problemas; a capacidade de compreender as implicações, para a condição humana, dos inéditos desenvolvimentos das ciências e das tecnologias: a capacidade de avaliar os limites e as possibilidades dos conhecimentos; a capacidade de viver e de agir num mundo em contínua mudança.

- difundir o conhecimento que os grandes problemas da atual condição humana (a degradação ambiental, o caos climático, as crises energéticas, a distribuição desigual dos recursos, a saúde e a doença, o encontro e o confronto de culturas e de religiões, os dilemas bioéticos, a pesquisa de

uma nova qualidade da vida) podem ser afrontados e resolvidos por meio de uma estreita colaboração não somente entre as nações, mas também entre as disciplinas e entre as culturas.

Todos estes objetivos podem ser realizados desde as primeiras fases da formação das crianças. O experimento, a manipulação, o jogo, a narração, as expressões artísticas e musicais são, de fato, tantas outras ocasiões privilegiadas para aprender por meio prático aquilo que sucessivamente deverá ser feito objeto de mais elaborados conhecimentos teóricos e experimentais. Ao mesmo tempo, o estudo dos contextos históricos, sociais, culturais nos quais se desenvolveram os conhecimentos é a condição de uma plena compreensão. Além disso, as experiências pessoais que as crianças e adolescentes têm dos aspectos próximos a si da natureza, da cultura, da sociedade e da história são um modo de acesso importante para a sensibilização aos problemas mais gerais e para o conhecimento de horizontes mais estendidos no espaço e no tempo. Mas uma condição indispensável para alcançar este objetivo é reconstruir junto às crianças as coordenadas espaciais e temporais necessárias para compreender o seu posicionamento em respeito aos espaços e aos tempos mais amplos da geografia e da história humana, assim como em respeito aos espaços e aos tempos ainda mais amplos da natureza e do cosmo.

Definir tal quadro do conjunto é tarefa tanto da formação científica (quem sou e onde estou eu no universo, sobre a terra, na evolução?) quanto da formação humanística (quem sou e onde estou eu nas culturas humanas, nas sociedades, na história?). Nas últimas décadas, na verdade, disciplinas uma vez distintas colaboraram para a reconstrução de uma árvore genealógica das populações humanas e ao traçar os tempos e os percursos das grandes migrações

com que o planeta foi povoado. A genética, a linguística, a arqueologia, a antropologia, a climatologia, a história comparada dos mitos e das religiões começaram a delinear uma história global da humanidade. Por parte delas, a filosofia, as artes, a economia, a história das ideias, das sociedades, das ciências e das tecnologias estão pondo em evidência como as populações humanas têm sempre se comunicado entre si e como as inovações materiais e culturais foram sempre produzidas por uma longa história de mudanças, interações, tradições. Por sua vez, as ciências do vivente hoje alargam ainda mais este quadro: as colaborações entre genética, paleontologia, embriologia, ecologia, etologia, geologia, bioquímica, biofísica, nos dão pela primeira vez um quadro das grandes etapas da história da vida sobre a terra e mostram a estreita interdependência entre todas as formas viventes.

A elaboração dos saberes necessários para compreender a atual condição do homem terráqueo, definida pelas múltiplas interdependências entre local e global, é, portanto, a premissa indispensável para o exercício consciente de uma cidadania nacional, europeia e planetária. Hoje a escola italiana pode se propor concretamente tal objetivo, contribuindo com a criação das condições propícias para revitalizar os aspectos mais altos e fecundos de nossa tradição. Essa, de fato, foi recorrentemente caracterizada por momentos de intensa criatividade – como a civilização grega e latina, o Cristianismo, o Renascimento e, mais de modo geral, a contribuição dos artistas, dos músicos, dos cientistas, dos exploradores e dos artesãos em todo o mundo e para toda a idade moderna – em que o encontro entre culturas diferentes soube gerar a ideia de um ser humano integral, capaz de concentrar na particularidade do microcosmo pessoal os múltiplos aspectos do macrocosmo humano.

PREMISSAS

Escola, Constituição, Europa

Na conscientização da relação que une cultura, escola e pessoa, a finalidade geral da escola é o desenvolvimento harmônico e integral da pessoa, ao interno dos princípios da Constituição italiana e da tradição cultural européia, na promoção do conhecimento e no respeito e na valorização das diferenças individuais, com o envolvimento ativo das crianças e das famílias.

A escola italiana, estatal e paritária, desenvolve a insubstituível função pública assinalada pela Constituição da República, para a formação de cada pessoa e o crescimento civil e social do País. Assegura a todos os cidadãos a instrução obrigatória de ao menos oito anos (artigo 34), agora elevado para dez. Contribui para remover “*os obstáculos de ordem econômica e social, que, limitando de fato a liberdade e a igualdade dos cidadãos, impedem o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a efetiva participação de todos os trabalhadores na organização política, econômica e social do País*” (artigo 3).

A ação da escola se explica por meio da colaboração com a família (artigo 30), no respeito recíproco dos diversos papéis e ambientes educativos, assim como com as outras formações sociais em que se desenvolve a personalidade de cada um (artigo 2).

A escola da infância, a escola primária e a escola secundária de primeiro grau constituem o primeiro segmento do percurso escolar e contribuem em modo determinante para a elevação cultural, social e econômica do País e representam um fator decisivo de desenvolvimento e de inovação.

O sistema escolar tutela a liberdade de ensino (artigo 33) e é centrado na autonomia funcional das escolas

(artigo 117). As escolas são convocadas para elaborar o próprio currículo, exercitando assim uma parte decisiva da autonomia que a República lhes atribui. Para garantir a todos os cidadãos condições iguais de acesso à instrução e um serviço de qualidade, o Estado estabelece as normas gerais que devem ater-se todas as escolas, sejam as públicas ou particulares. Tais normas compreendem: a fixação dos objetivos gerais do processo formativo e dos objetivos específicos de aprendizagem relativos às competências das crianças; as disciplinas de aprendizagem e os horários obrigatórios; os comuns, relativos à qualidade dos serviços; os métodos de avaliação e controle do próprio serviço.

Com as Indicações nacionais se buscam fixar os objetivos gerais, os objetivos de aprendizagem e as metas relativas para o desenvolvimento das competências das crianças e adolescentes para cada disciplina ou campo de experiência. Para o ensino da Religião Católica, disciplinada pelos acordos de concordata, as metas de desenvolvimento das competências e os objetivos de aprendizagem são definidos de comum acordo com a autoridade eclesiástica (decreto do Presidente da República de 11 de fevereiro de 2010).

O sistema escolar italiano assume como horizonte de referência o quadro das competências-chave para a aprendizagem permanente definidas pelo Parlamento europeu e pelo Conselho da União européia (Recomendação de 18 de dezembro de 2006)¹ que são: 1) comunicação na língua materna; 2) comunicação nas línguas estrangeiras; 3) competência matemática e competências de base em ciência e tecnologia; 4) competência digital; 5) aprender a aprender; 6) competências sociais e cívicas; 7) espírito de iniciativa e empreendedorismo; 8) consciência e expressão cultural. Estes são o ponto de chegada atuais de um vasto

embate científico e cultural sobre as competências úteis para a vida na qual a Itália tem ativamente participado. O empenho para conseguir tais competências a todos os cidadãos europeus de qualquer idade, independentemente das características de cada sistema escolar nacional, não implica por parte dos Estados aderentes à União europeia a adoção de um mesmo modelo de metas e currículos escolares. Ao contrário, a diversidade e objetivos específicos, de conteúdos e de métodos de aprendizagem, assim como as diferenças históricas e culturais de cada país, ainda que orientados pelas mesmas competências gerais, favorecem a expressão de uma pluralidade de modos de desenvolver e realizar tais competências. Tal processo não se exaure ao final do primeiro ciclo de instrução, mas prossegue com a extensão da instrução obrigatória no ciclo secundário e mais, numa perspectiva de educação permanente por todo o arco da vida.

No âmbito do constante processo de elaboração e verificação dos próprios objetivos e na comparação cuidadosa com os outros sistemas escolares europeus, as Indicações nacionais procuram promover e consolidar as competências culturais básicas para desenvolver progressivamente, durante o curso da vida, as competências-chave europeias.

Perfil da criança

A história da escola italiana, caracterizada por uma abordagem pedagógica e antropológica que trata a centralidade da pessoa que aprende, assinala à escola da infância e do primeiro ciclo de instrução um papel preeminente em consideração do relevo que tal período assume na biografia de cada criança. Até tal inspiração a escola atribui grande importância à relação educativa e aos métodos didáticos capazes de ativar plenamente as energias e as potenciali-

dades de cada criança e adolescente. Ao mesmo tempo, a escola italiana tem aprendido a reconhecer e a valorizar aprendizagens difusas que provêm de fora de seus muros, nos múltiplos ambientes de vida em que as crianças e os adolescentes crescem e por meio das novas mídias, em constante evolução, às quais essas também participam de modos diferentes e criativos.

A generalização dos institutos abrangentes, que englobam escola da infância, primária e secundário de primeiro grau, cria as condições para que reforce uma escola unitária de base, que se encarregue de crianças de três anos e as guie até o final do primeiro ciclo de instrução e que seja capaz de reportar as muitas aprendizagens que o mundo oferece por um único percurso estruturante.

O perfil que se segue descreve, de forma destacada, as competências referentes às disciplinas de ensino e ao pleno exercício da cidadania que um adolescente deve demonstrar possuir ao final do primeiro ciclo de instrução. A obtenção das competências delineadas no perfil constitui o objetivo geral do sistema educativo e formativo italiano.

Perfil das competências ao final do primeiro ciclo de instrução

A criança ao final do primeiro ciclo, por meio das aprendizagens desenvolvidas na escola, o estudo pessoal, as experiências educativas vividas em família e na comunidade, é capaz de iniciar a afrontar com autonomia e responsabilidade as situações de vida típicas da própria idade, refletindo e exprimindo a própria personalidade em todas suas dimensões.

Possui consciência das próprias potencialidades e dos próprios limites, utiliza os instrumentos de conheci-

mento para compreender a si mesma e aos outros, para reconhecer e apreciar as diversas identidades, as tradições culturais e religiosas, numa ótica de diálogo e de respeito mútuo. Interpreta os sistemas simbólicos e culturais da sociedade, orienta as próprias escolhas de modo consciente, respeita as regras compartilhadas, colabora com os outros para a construção do bem comum, exprimindo as próprias opiniões e sensibilidades pessoais. Empenha-se em realizar o trabalho iniciado sozinha ou junto a outros.

Demonstra uma padronização da língua italiana que lhe consente compreender enunciados e textos de uma certa complexidade, de exprimir as próprias ideias, de adotar um registro linguístico apropriado às diferentes situações.

No encontro com pessoas de diferentes nacionalidades, é capaz de se exprimir de maneira elementar em língua inglesa e de afrontar uma comunicação essencial, em situações simples da vida cotidiana, numa segunda língua europeia.

Utiliza a língua inglesa no uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Seus conhecimentos matemáticos e científico-tecnológicos lhe permitem analisar dados e fatos da realidade e também verificar a confiabilidade das análises quantitativas e estatísticas propostas pelos outros. Possui um pensamento racional que lhe consente afrontar problemas e situações com base de certos elementos e de ter consciência dos limites das afirmações que se referem a questões complexas que não se restringem a explicações unívocas.

Se orienta no espaço e no tempo demonstrando curiosidade e capacidade de pesquisa de sentido; observa

e interpreta ambientes, fatos, fenômenos e produções artísticas.

Tem boas competências digitais, usa com consciência as tecnologias da comunicação para pesquisar e analisar dados e informações, para distinguir informações confiáveis daquelas que necessitam de maior estudo, de controle e verificação e para interagir com sujeitos diferentes no mundo.

Possui um patrimônio de conhecimentos e noções de base e é ao mesmo tempo capaz de pesquisar e de localizar rapidamente novas informações e se empenhar em novas aprendizagens também de forma autônoma.

Tem cuidado e respeito por si, como pressuposto de estilo vida são e correto. Assimila o sentido e a necessidade do respeito da convivência civil. Tem atenção para as funções públicas às quais participa nas diferentes formas em que isso pode acontecer: momentos educativos informais e não formais, exposição pública do próprio trabalho, eventos tradicionais ocasionais nas comunidades que frequenta, ações de solidariedade, manifestações esportivas não competitivas, voluntariado, etc.

Demonstra originalidade e espírito de iniciativa. Assume as próprias responsabilidades e pede ajuda quando se encontra em dificuldade e sabe fornecer ajuda a quem o peça.

Em relação às próprias potencialidades e ao próprio talento, se empenha em campos expressivos, motores e artísticos que lhe agradam. Está disposta a analisar a si mesma e a se mensurar com as novidades e os imprevistos.

ⁱ Abaixo segue a definição oficial das oito competências-chave [Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 (2009/962/CE)].

*A **comunicação na língua materna** é a capacidade de exprimir e interpretar conceitos, pensamentos, fatos e opiniões em forma seja oral que escrita (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita) e de interagir adequadamente e de modo criativo no plano linguístico numa gama inteira de contextos culturais e sociais, como instrução e formação, trabalho, vida doméstica e tempo livre.*

*A **comunicação nas línguas estrangeiras** compartilha essencialmente as principais habilidades requeridas para a comunicação na língua materna. A comunicação nas línguas estrangeiras requer também habilidade como a mediação e a compreensão intercultural. O nível de padronização de um indivíduo varia inevitavelmente entre as quatro dimensões (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita) e entre as diversas línguas e segundo sua origem social e cultural, seu ambiente e suas exigências e interesses.*

*A **competência matemática** é a habilidade de desenvolver a aplicar o pensamento matemático para resolver uma série de problemas em situações cotidianas. Partindo de uma sólida padronização das competências aritmético-matemáticas, o acento é colocado sobre os aspectos do processo e da atividade além daquelas do conhecimento. A competência matemática comporta, de modo variável, a capacidade e a disponibilidade em usar modelos matemáticos de pensamento (pensamento lógico e espacial) e de apresentação (fórmulas, modelos, esquemas, gráficos, representações). A **competência em campo científico** se refere à capacidade e à disponibilidade em usar o conjunto dos conhecimentos e*

das metodologias adquiridas para explicar o mundo que nos circunda, sabendo identificar as problemáticas e traçando as conclusões que sejam baseadas em fatos probatórios. **A competência em campo tecnológico** é considerada a aplicação de tal conhecimento e metodologia para dar resposta aos desejos ou necessidades pelos seres humanos. A competência em campo científico e tecnológico comporta a compreensão das mudanças determinadas pela atividade humana e a consciência da responsabilidade de cada cidadão.

A competência digital consiste no saber utilizar com familiaridade e espírito crítico as tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, o tempo livre e a comunicação. Isto implica habilidade de base nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC): o uso do computador para encontrar, avaliar, conservar, produzir, apresentar e trocar informações além de comunicar e participar de redes colaborativas por meio da Internet.

Aprender a aprender é a habilidade de perseverar na aprendizagem, de organizar a própria aprendizagem também mediante uma gestão eficaz do tempo e das informações, seja a nível individual seja em grupo. Esta competência compreende a consciência do próprio processo de aprendizagem e das próprias necessidades, a identificação das oportunidades disponíveis e a capacidade de superar os obstáculos para aprender de modo eficaz. Esta competência comporta a aquisição, a elaboração e a assimilação de novos conhecimentos e habilidades em toda uma série de contextos: em casa, no trabalho, na instrução e na formação. A motivação e a confiança são elementos essenciais para que uma pessoa possa adquirir tal competência.

As competências sociais e civis incluem competências pessoais, interpessoais e interculturais e se referem a todas as formas de comportamento que consentem às pessoas de

*participar de modo eficaz e construtivo da vida social e do trabalho, em particular da vida em sociedades sempre mais diversificadas, como também de resolver os conflitos onde houver. A **competência cívica** dota as pessoas dos instrumentos para participar plenamente da vida civil graças ao conhecimento dos conceitos e das estruturas sociopolíticas e ao empenho de uma participação ativa e democrática.*

***O sentido de iniciativa e empreendedorismo** consentem a capacidade de uma pessoa de traduzir as ideias em ação. Nisto incluem a criatividade, a inovação e assumir os riscos, como também a capacidade de planejar e de gestar projetos para alcançar objetivos. É uma competência que ajuda os indivíduos, não somente em sua vida cotidiana, na esfera doméstica e na sociedade, mas também no local de trabalho, para ter consciência do contexto em que operam e para poder aproveitar as oportunidades que aparecem, e é um ponto de partida para as habilidades e os conhecimentos mais específicos, daqueles que precisam iniciar ou contribuir para uma atividade social ou comercial. Isso deveria incluir a consciência dos valores éticos e promover o bom governo.*

***Consciência e expressão cultural** se refere à importância da expressão criativa de ideias, experiências e emoções em uma ampla variedade de meios de comunicação, incluídas a música, as artes do espetáculo, a literatura e as artes visuais.*

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Das Indicações ao currículo

No respeito e na valorização da autonomia das instituições escolares, as Indicações constituem o quadro de referência para a projeção curricular confiada às escolas. São um texto aberto que a comunidade profissional é convocada a assumir e a contextualizar, elaborando escolhas específicas relativas a conteúdos, métodos, organização e

avaliação coerentes com as metas formadoras previstas pelo documento nacional.

O currículo de instituto é expressão da liberdade de ensino e da autonomia escolar e, ao mesmo tempo, explicita as escolhas da comunidade escolar e a identidade do instituto. A construção do currículo é o processo pelo qual se desenvolvem e organizam a pesquisa e a inovação educativa.

Cada escola predispõe o currículo dentro do Plano de oferta formadora com referência ao perfil da criança, ao final do primeiro ciclo de instrução, às metas para o desenvolvimento das competências, aos objetivos de aprendizagem específicos para cada disciplina.

A partir do currículo de instituto, os docentes individualizam as experiências de aprendizagem mais eficazes, as escolhas didáticas mais significativas, as estratégias mais idôneas, com atenção à integração entre as disciplinas e a sua possível agregação em áreas, assim como indicado pelo Regulamento da autonomia escolar, que destina esta tarefa às instituições escolares.

Áreas disciplinares e disciplinas

Desde o final da escola da infância, na escola primária e na escola secundária de primeiro grau a atividade didática é orientada para a alta qualidade da aprendizagem de cada criança e não para uma sequência linear – e necessariamente incompleta – de conteúdos disciplinares. Os docentes em estreita colaboração promovem atividades significativas nas quais os instrumentos e os métodos característicos das disciplinas se confrontam e se cruzam entre eles, evitando discussão de argumentos distantes da experiência e fragmentados em noções para memorizar.

As disciplinas, assim como nós as conhecemos, foram historicamente separadas uma da outra por confins conven-

cionais que não têm alguma ligação com a unidade típica dos processos de aprendizagem. Cada pessoa, na escola como na vida, aprende na verdade atingindo deliberadamente, por sua experiência, conhecimentos interligados ou pelas disciplinas, elaborando-as com uma atividade contínua e autônoma.

Hoje, ademais, as mesmas fundamentam umas disciplinas que são caracterizadas por uma intrínseca complexidade e por vastas áreas de conexão que rendem separações rígidas absurdas.

Nas Indicações as disciplinas não são agregadas em áreas pré-constituídas para não favorecer uma afinidade mais intensa entre algumas em respeito a outras, querendo reforçar assim transversalidade e interconexões mais amplas e assegurar a unidade de seu ensino. Sobre o plano organizativo e didático, a definição de áreas ou de eixos funcionais à ideal utilização dos recursos é, de qualquer forma, dada à avaliação autônoma de cada escola.

Um papel estratégico essencial desenvolve a aquisição de competências comunicativas eficazes na língua italiana que não é responsabilidade somente do professor de italiano, mas é tarefa compartilhada por todos os professores, cada um para a própria área ou disciplina, a fim de assistir em cada campo uma expressão escrita e oral precisa.

Continuidade e unidade do currículo

O itinerário escolar dos três aos quatorze anos, ainda que englobando três tipologias de escola caracterizadas cada uma por uma identidade educativa e profissional específica, é progressivo e contínuo. A presença, sempre mais difusa, dos institutos compreensivos consente a projeção de um único currículo vertical e facilita o encaixe com o segundo ciclo do sistema de instrução e formação.

Nos anos da infância a escola acolhe, promove e enriquece a experiência vivida das crianças numa perspectiva evolutiva; as atividades educativas oferecem ocasiões de crescimento dentro de um contexto educativo orientado ao bem-estar, às questões de sentido e ao desenvolvimento gradual de competências atribuíveis às diferentes idades, dos três aos seis anos.

Na escola do primeiro ciclo a projeção didática, enquanto continua a valorizar as experiências com abordagens educativas ativas, tem a finalidade de guiar os adolescentes por meio de percursos de conhecimento progressivamente orientados para as disciplinas e para a pesquisa das conexões entre os diferentes saberes.

Metas para o desenvolvimento das competências

Ao final da escola da infância, da escola primária e da escola secundária de primeiro grau, são fixadas as metas para o desenvolvimento das competências relativas aos campos de experiência e às disciplinas.

Essas representam referências inevitáveis para os professores, indicam pistas culturais e didáticas para percorrer e ajudam a finalizar a ação educativa para o desenvolvimento integral da criança.

Na escola do primeiro ciclo as metas constituem critérios para a avaliação das competências previstas e, em sua verificação temporal, são prescritivas, assim as instituições escolares se empenham para que cada criança possa alcançá-las, a garantia da unidade do sistema nacional e da qualidade do serviço. As escolas têm a liberdade e a responsabilidade de se organizar e de escolher o itinerário mais oportuno para consentir às crianças o melhor alcance dos resultados.

Objetivos de aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem individualizam campos do saber, conhecimentos e habilidades considerados indispensáveis para alcançar as metas para o desenvolvimento das competências. Essas são utilizadas pelas escolas e pelos docentes em suas atividades de projeção didática, com atenção às condições de contexto, didáticas e organizativas focando um ensino rico e eficaz.

Os objetivos são organizados em núcleos temáticos e definidos em relação a períodos didáticos longos: o inteiro triênio da escola da infância, o inteiro quinquênio da escola primária, o inteiro triênio da escola secundária de primeiro grau. Para garantir uma progressão mais eficaz das aprendizagens na escola primária, os objetivos de italiano, língua inglesa e segunda língua comunitária, história, geografia, matemática e ciências são indicados também ao final da terceira série.

Avaliação

Cabe aos professores a responsabilidade da avaliação e o cuidado com a documentação, assim como da escolha dos respectivos instrumentos, no quadro dos critérios deliberados pelos órgãos colegiados. As provas intermediárias e as avaliações periódicas e finais devem ser coerentes com os objetivos e as metas previstas pelas Indicações e declinados no currículo.

A avaliação precede, acompanha e segue os percursos curriculares. Ativa as ações a empreender, regula aquelas iniciadas, promove o balanço crítico sobre aquelas conduzidas até o fim. Assume uma preeminente função formadora, de acompanhamento dos processos de aprendizagem e do estímulo ao melhoramento contínuo.

É preciso assegurar às crianças e às famílias uma informação tempestiva e transparente sobre os critérios e

sobre os resultados das avaliações efetuadas nos diferentes momentos do percurso escolar, promovendo com constância a participação e a correspondência educativa, na distinção de papéis e funções.

Cabe às instituições escolares singulares, ademais, a responsabilidade de autoavaliação, que tem a função de introduzir modalidades reflexivas sobre a organização inteira da oferta educativa e didática da escola, para desenvolver a eficácia, também, oriundas de meio dos dados de relatório social ou emergentes por avaliações externas.

O sistema nacional de avaliação tem a tarefa de revelar a qualidade do sistema escolar inteiro, fornecendo às escolas, às famílias e à comunidade social, ao Parlamento e ao Governo elementos essenciais de informação acerca da saúde e as questões críticas de nosso sistema de instrução. O Instituto nacional de avaliação releva e mede as aprendizagens com referência às metas e aos objetivos previstos pelas Indicações, promovendo, assim, uma cultura da avaliação que desencoraje qualquer forma de adestramento orientada à exclusiva aprovação nas provas.

A promoção juntamente com autoavaliação e avaliação constituem a condição decisiva para a melhora das escolas e do sistema, além de unir o rigor dos procedimentos de prova com a reflexão dos professores envolvidos na mesma classe, na mesma área disciplinar, na mesma escola ou que trabalham em rede com docentes de outras escolas. Ao aderir-se a tal perspectiva, as escolas, ao mesmo tempo, exercitam a sua autonomia participando da reflexão e da pesquisa nacional sobre os conteúdos das Indicações até um processo compartilhado que poderá continuar no tempo, segundo as modalidades previstas no momento de sua emanação, na perspectiva do confronto também com as escolas e os sistemas europeus de instrução.

Certificação das competências

A escola finaliza o currículo voltado à maturação das competências previstas no perfil da criança ao final do primeiro ciclo, fundamentais para o crescimento pessoal e para a participação social, e que serão objeto de certificação.

Sobre a base das metas fixadas a nível nacional, cabe à autonomia didática das comunidades profissionais projetar percursos para a promoção, a revelação e a avaliação das competências. Atenção especial será dada ao como cada a criança se movimenta e maneja os próprios recursos – conhecimentos, habilidades, atitudes, emoções – para enfrentar eficazmente as situações que a realidade cotidiana propõe em relação às próprias potencialidades e atitudes.

Somente a partir de uma observação regular documentação e avaliação das competências é possível a sua certificação ao final da escola primária e da escola secundária de primeiro grau, por meio dos modelos que serão adotados em nível nacional. As certificações no primeiro ciclo descrevem e atestam a padronização das competências progressivamente adquiridas, apoiando e orientando as crianças para a escola do segundo ciclo.

Uma escola de todos e de cada um

A escola italiana desenvolve a própria ação educativa em coerência com os princípios da inclusão das pessoas e da integração das culturas, considerando o acolhimento da diversidade um valor imprescindível. A escola consolida as práticas inclusivas nos confrontos de crianças e adolescentes de cidadania não italiana promovendo a plena integração. Favorece ainda, com estratégias específicas e percursos personalizados, a prevenção e a recuperação da dispersão escolar e da falha formadora precoce; para tal, ativa recursos

e iniciativas mirados também em colaboração com os entes locais e as outras agências educativas do território.

Particular atenção é reservada às crianças com necessidades educativas especiais, por meio de estratégias organizativas e didáticas adequadas, considerando a normal projeção da oferta formadora. Para afrontar dificuldade que não pode ser resolvida pelos professores curriculares, a escola se vale do apoio de profissionais específicos como aqueles dos docentes substitutos e de outros trabalhadores.

Tais escolas são bem expressas em alguns documentos de forte valor estratégico tais como *A via italiana para a escola intercultural e a integração dos alunos estrangeiros* de 2007, *Linhas mestras para o direito ao estudo dos alunos e dos estudantes com distúrbios específicos de aprendizagem* de 2011, que sintetizam os critérios que devem inspirar o trabalho cotidiano dos professores.

Comunidade educativa, comunidade profissional, cidadania

Cada escola vive e opera como uma comunidade na qual cooperam estudantes, docentes e pais.

Em seu interior assume particular relevância a comunidade profissional dos docentes que, valorizando a liberdade, a iniciativa e a colaboração de todos, empenha-se em reconhecer em seu interior as diferentes capacidades, sensibilidades e competências, a fazê-las agir em sinergia, a negociar de modo profícuo as diferenças e os eventuais conflitos para construir um projeto de escola partindo das Indicações nacionais.

Este processo requer atividade de estudo, de formação e de pesquisa por parte de todos os operadores escolares e em primeiro lugar por parte dos docentes. Determinante a esse respeito é o papel do dirigente escolar para a direção, a coordenação e a promoção dos profissionais internos e, ao

mesmo tempo, para favorecer a colaboração das famílias, dos entes locais, e para a valorização dos recursos sociais, culturais e econômicos do território.

A elaboração e a realização do currículo constituem, portanto, um processo dinâmico e aberto, e representam para a comunidade escolar uma ocasião de participação de aprendizagem contínua.

A presença de comunidades escolares, empenhadas na própria tarefa, representa uma defesa para a vida democrática e civil porque faz de cada escola um lugar aberto às famílias e a cada componente da sociedade, que promove a reflexão sobre os conteúdos e sobre os modos de aprendizagem, sobre a função adulta e os desafios educativos de nosso tempo, sobre o lugar decisivo do conhecimento para o desenvolvimento econômico, reforçando a propriedade ética e a coesão social do País.

A centralidade da pessoa encontra seu pleno significado na escola como comunidade educativa, aberta também à mais larga comunidade humana e civil, capaz de incluir as perspectivas local, nacional, européia e mundial.

A ESCOLA DA INFÂNCIA

A escola da infância, pública e paritária, é destinada a todas as crianças entre os três e seis anos de idade e tem sido a resposta de seu direito à educação e cuidado, em coerência com os princípios de pluralismo cultural e institucional presentes na Constituição da República (italiana), na Convenção sobre os direitos da infância e da adolescência e nos tratados da União Européia.

Essa escola possui a finalidade de promover nas crianças o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da competência e começo das noções de cidadania.

Consolidar a *identidade* significa viver serenamente todas as dimensões do próprio eu, estar bem, ser tranquilizado na multiplicidade do próprio fazer e sentir, sentir-se seguro em um ambiente social estendido, aprender a se conhecer e a ser reconhecido como pessoa única e irrepetível. Ou seja, experimentar diversos papéis e formas de identidade: aquelas de filho, aluno, companheiro, masculino ou feminino, habitante de um território, membro de um grupo, pertencente a uma comunidade sempre mais ampla e plural, caracterizada por valores comuns, habituais, linguagens, ritos, papéis.

Desenvolver a *autonomia* significa ter confiança em si e confiar nos outros; provar satisfação no fazer sozinho e saber pedir ajuda ou poder exprimir insatisfação e frustração, elaborando progressivamente respostas e estratégias; exprimir sentimentos e emoções; participar das decisões emitindo opiniões, aprendendo a operar escolhas e assumir comportamentos e atitudes sempre mais conscientes.

Adquirir *competências* significa brincar, movimentar-se, manipular, ter curiosidade, perguntar, aprender a refletir sobre a experiência por meio da exploração, da observação e do confronto entre propriedades, quantidades, características, fatos; significa escutar – e compreender – narrações e discursos, contar e revocar ações e experiências e traduzí-las com marcas pessoais e compartilháveis; ser capaz de descrever, representar e imaginar, “repetir”, com simulações e jogos de papel, situações e eventos com linguagens diferentes.

Viver as primeiras experiências de *cidadania* significa descobrir o outro por si e atribuir uma importância progressiva nos outros e nas suas necessidades; perceber sempre mais a necessidade de estabelecer regras compartilhadas; implica o primeiro exercício do diálogo que é fundado na

reciprocidade do ouvir, a atenção ao ponto de vista do outro e às diversidades de gênero, o primeiro reconhecimento de direitos e deveres iguais para todos; significa estabelecer os fundamentos de um comportamento eticamente orientado, respeitoso aos outros, ao ambiente e à natureza.

Tais finalidades são perseguidas por meio da organização de um ambiente de vida, de relações e de aprendizagem de qualidade, garantido pelo profissionalismo dos operadores e pelo diálogo social e educativo com as famílias e com a comunidade.

As crianças, as famílias, os docentes, o ambiente de aprendizagem

As crianças

As crianças são nosso futuro e a razão mais profunda para conservar e melhorar a vida comum em nosso planeta. São expressão de um mundo complexo e inexaurível, de energias, potencialidades, surpresas e também de fragilidades – que são conhecidas, observadas e acompanhadas com cuidado, estudo, responsabilidade e espera. São portadoras de direitos especiais e inalienáveis codificados internacionalmente, que a escola primária é obrigada a respeitar.

As crianças chegam à escola da infância com uma história: em família, na creche ou maternal aprenderam mover-se e entrar em contato com as outras com níveis crescentes, mas ainda incertos, de autonomia; experimentaram as primeiras e mais importantes relações; viveram emoções e interpretaram papéis por meio do jogo e da palavra; intuíram os tratados fundamentais de sua cultura; iniciaram a ser através perguntas de sentido sobre o mundo e a vida.

Cada criança é, em si, diferente e única e reflete também a diversidade dos ambientes de origem que hoje

conhecem uma extraordinária diferenciação de modelos antropológicos e educativos, que compreendem famílias equilibradas e ricas de propostas educativas junto a outras mais frágeis e precárias; uma presença parental segura, mas também situações diferentes de ausência, o respeito para quem é criança junto com o risco da pressa e do precoce envolvimento nas dinâmicas da vida adulta.

As crianças são para a pesquisa de ligações afetivas e de pontos de referência, de confirmações e de serenidade e, a seu tempo, de novos estímulos emocionais, sociais, culturais, rituais, repetições, narrações, descobertas.

A escola da infância se apresenta como um ambiente protetor, capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre três e seis anos, exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos questionamentos desafiadores e inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre de modo passivo; e sobre a existência de outros pontos de vista.

A escola da infância reconhece esta pluralidade de elementos que criam tantas possibilidades de crescimento, emotivas e cognitivas juntas, para fazer com que contemplem as potencialidades de todos e de cada um, criando a disponibilidade nas crianças de confiar e de ser acompanhadas na aventura do conhecimento. A escola promove o bem-estar e uma serena aprendizagem por meio do cuidado dos ambientes, a predisposição dos espaços educativos, a condução atenta do dia escolar inteiro.

As famílias

As famílias são o contexto mais influente para o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças. Na diversidade de estilos de vida, de culturas, de escolhas religiosas, essas são portadoras de recursos que devem ser valorizados na escola para assim gerar uma sólida rede de trocas comunicativas e de responsabilidades compartilhadas.

O ingresso das crianças na escola de infância é uma grande ocasião para tomar consciência mais claramente das suas responsabilidades. Mamães e papais (mas também os avós, os tios, os irmãos e as irmãs) são estimulados a participar da vida da escola, compartilhando finalidades e conteúdos, estratégias educativas e modalidades concretas para ajudar os pequenos a crescer e aprender a se tornarem sempre mais “fortes” para um futuro que não é fácil de prever e de decifrar.

Para os pais que proveem de outras nações e que são empenhados em projetos de vida de variada duração para filhos no nosso país, a escola se oferece como um espaço público para construir relações de confiança e novas ligações de comunidade. Modelos culturais e educativos, experiências religiosas diferentes, papéis sociais e de gênero têm modo de se confrontar, de se respeitar e de envolver por meio de valores de convivência em uma sociedade aberta e democrática.

As famílias das crianças com deficiência encontram na escola um suporte adequado capaz de promover os recursos de seus filhos por meio do reconhecimento das diferenças e da construção de ambientes educativos acolhedores e inclusivos, de modo que cada criança possa obter atenções específicas às próprias necessidades e compartilhar com as outras o próprio percurso de formação.

Os docentes

A presença de professores motivados, preparados, atentos às especificidades das crianças e dos grupos que tomam conta é um indispensável fator de qualidade para a construção de um ambiente educativo acolhedor, seguro, bem organizado, capaz de despertar a confiança dos pais e da comunidade.

O estilo educativo dos docentes é inspirado em critérios de escuta, acompanhamento, interação participada, mediação comunicativa, com uma contínua capacidade de observação da criança em assumir o comando de seu “mundo”, de leitura de suas descobertas, de sustentação e encorajamento na evolução de suas aprendizagens através de formas de consciência sempre mais autônomas e conscientes.

O planejamento é realizado com a capacidade de dar sentido e intencionalidade ao cruzamento de espaços, tempos, rotinas e atividades, promovendo um contexto educativo coerente, por meio de uma orientação pedagógica apropriada.

O profissional docente se enriquece com o trabalho colaborativo, a formação contínua em serviço, a reflexão sobre a prática didática, a relação adulta com os saberes e a cultura. A construção de uma comunidade profissional rica de relações, orientada pela inovação e pelo compartilhamento de conhecimentos, é estimulada pela função de liderança educativa da direção e da presença de formas de coordenação pedagógica.

O ambiente de aprendizagem

O currículo da escola da infância não coincide somente com a organização das atividades didáticas que se realizam na secção e nas intersecções, nos espaços externos, nos laboratórios, nos ambientes de vida comum, mas se

realiza em uma equilibrada integração de momentos de cuidado, de relação, de aprendizagem, onde as mesmas *rotinas* (o ingresso, a refeição, o cuidado com o corpo, o descanso, etc.) desenvolvem uma função de regulamentação dos ritmos da jornada e se oferecem como “base segura” para novas experiências e novas solicitações.

A aprendizagem começa por meio da ação, da exploração, o contato com os objetos, a natureza, a arte, o território, em uma dimensão lúdica, para compreender como forma típica de relação e de consciência. No jogo, principalmente naquele simbólico, as crianças se exprimem, contam, reelaboram de maneira criativa as experiências pessoais e sociais. Na relação educativa, os professores desenvolvem uma função de mediação e de facilitação e, ao fazerem a própria pesquisa das crianças, as ajudam a pensar e a refletir melhor, solicitando-lhes a observar, descrever, narrar, fazer hipóteses, dar e pedir explicações em contextos cooperativos e de confronto difuso.

A organização dos espaços e dos tempos torna elemento de qualidade pedagógica do ambiente educativo e, portanto, tem que ser objeto de explícito planejamento e avaliação. Em particular:

- o espaço terá que ser acolhedor, quente, bem cuidado, orientado pelo gosto estético, expressão da pedagogia e das escolhas educativas de cada escola. O espaço falará bem das crianças, de seus valores, de suas necessidades de jogo, de movimento, de expressão, de intimidade e de sociabilidade, por meio da ambientação física, a escolha de móveis e objetos concebidos como um lugar funcional e aconchegante;
- o tempo que fica consentido à criança de viver com serenidade o próprio dia, de jogar, brincar, falar,

entender, se sentir dona de si mesma e das últimas atividades que experimenta e das quais não se exercita.

A observação, em suas diferentes modalidades, representa um instrumento fundamental para conhecer e acompanhar a criança em todas as suas dimensões de desenvolvimento, respeitando a origem, a unidade, as potencialidades por meio de uma atitude de escuta, empatia e tranquilidade. A prática da documentação deve ser entendida como processo que produz traços, memória e reflexão, nos adultos e nas crianças, tornando visíveis as modalidades e os percursos de formação e permitindo apreciar os progressos da aprendizagem individual e de grupo. A atividade de avaliação na escola da infância responde a uma função de caráter formativo, que reconhece, acompanha, descreve e documenta os processos de crescimento, evita a classificação e o julgamento das obrigações das crianças, porque é orientada a explorar e encorajar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Analogamente, para a instituição escolar, as práticas de autoavaliação, de avaliação externa, de relato social, visam o melhoramento contínuo da qualidade educativa.

Os campos de experiência

Os professores acolhem, valorizam e estendem as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças e criam ocasiões de aprendizagem para favorecer a organização daquilo que as crianças vão descobrindo.

A experiência direta, o jogo, o procedimento de tentativas e erros permitem à criança, oportunamente guiada, aprofundar e sistematizar as aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de

nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras.

Na escola da infância os objetivos para o desenvolvimento da competência sugerem ao professor orientações, atenções e responsabilidades no criar pistas de trabalho para organizar atividades e experiências que promovam a competência, que nesta idade é entendida de modo global e unitário.

Eu o o outro

As crianças formulam questionamentos concretos sobre os eventos da vida cotidiana, sobre as transformações pessoais e sociais, sobre o ambiente e sobre o uso das reservas, sobre os valores culturais, sobre o futuro próximo e longínquo, mesmo a partir da dimensão cotidiana da vida escolar. Ao mesmo tempo, formulam questões de sentido sobre o mundo e sobre a existência humana. Os muitos 'porquês' representam seu impulso em entender o significado da vida que as circunda e o valor moral de suas ações. Na escola têm muitas ocasiões para tomar consciência da própria identidade, para descobrir as diversidades culturais, religiosas, étnicas, para aprender as primeiras regras do viver social, para refletir sobre o sentido e as consequências de suas ações.

Nos anos da escola da infância a criança observa a natureza e os seres vivos, o seu nascer, seu evoluir e sua extinção. Observa o ambiente que a circunda e colhe as diferentes relações entre as pessoas; escuta as narrativas dos adultos, as expressões de suas opiniões e de sua espiritualidade e fé; é testemunha dos eventos e vê a representação por meio das mídias; participa das tradições da família e da comunidade a que pertence, mas se abre ao confronto com outras culturas e costumes; percebe ser igual e diferente na

variedade das situações, de poder ser acolhida e excluída, de poder acolher e excluir. Recolhe discursos acerca de orientações morais, a coisa é certa e coisa é errada, o valor atribuído às práticas religiosas. Pergunta-se onde estava antes de nascer, e quando e onde terminará a sua existência. Coloca perguntas sobre a existência de Deus, a vida e a morte, a alegria e a dor.

As perguntas das crianças requerem uma atitude de escuta construtiva por parte dos adultos, de clareamento, compreensão e explicitação das diversas posições.

Nesta idade, portanto, se define e se articula progressivamente a identidade de cada criança como conhecimento do próprio corpo, da própria personalidade, do próprio estar com os outros e explorar o mundo. São os anos de descoberta dos adultos como fonte de proteção e conteúdo, das outras crianças como companheiras de jogos e como limite da própria vontade. São os anos em que se começa a reciprocidade no falar e no escutar; em que se aprende discutindo.

A criança procura dar um nome aos estados de humor, experimenta o prazer, a diversão, a frustração, a descoberta; se choca nas dificuldades da divisão e nos primeiros conflitos, supera progressivamente o egocentrismo e pode colher outros pontos de vista.

Este campo representa o âmbito eletivo em que os temas dos direitos e dos deveres, do funcionamento da vida social, da cidadania e das instituições acham uma primeira “palestra” para serem olhados e afrontados concretamente.

A escola se propõe como espaço de encontro e de diálogo, de aprofundamento cultural e de recíproca formação entre pais e professores para afrontarem juntos estes temas e propor às crianças um modelo de escuta e de respeito, que as ajudem a encontrar respostas a suas perguntas de

sentido em coerência com as escolhas da própria família, na comum intenção de reforçar os pressupostos da convivência democrática.

Objetivos para o desenvolvimento da competência

A criança joga de modo construtivo e criativo com os outros, sabe argumentar, se confrontar, sustentar as próprias razões com adultos e crianças.

Desenvolve o sentido da identidade pessoal, percebe as próprias exigências e os próprios sentimentos, sabe exprimí-los de modo sempre mais adequado.

Sabe que possui uma história pessoal e familiar, conhece as tradições da família, da comunidade e as põe em confronto com outras.

Reflete, se confronta, discute com os adultos e com as outras crianças e começa a reconhecer a reciprocidade de atenção entre quem fala e quem escuta.

Produz questionamentos sobre temas existenciais e religiosos, sobre as diversidades culturais, sobre aquilo que é bom ou mau, sobre a justiça, e apresenta uma primeira consciência dos próprios direitos e deveres, das regras do viver junto.

Se orienta nas primeiras generalizações de passado, presente, futuro e se move com crescente segurança e autonomia nos espaços que lhe são familiares, modulando progressivamente voz e movimento também em relação com os outros e com as regras compartilhadas.

Reconhece os sinais mais importantes de sua cultura e do território, as instituições, os serviços públicos, o funcionamento das pequenas comunidades e da cidade.

O corpo e o movimento

As crianças tomam consciência do próprio corpo, utilizando-o desde o nascimento como instrumento de conhecimento de si no mundo. Mover-se é o primeiro fator de aprendizagem: procurar, descobrir, brincar, pular, correr para a escola é fonte de bem-estar e de equilíbrio psicofísico. A ação do corpo propicia viver emoções e sensações prazerosas, de relaxamento e de tensão, mas também a satisfação do controle dos gestos, na coordenação com os outros; consente experimentar potencialidades e limites do próprio aspecto físico, desenvolvendo ao mesmo tempo, a consciência dos riscos dos movimentos incontrolados.

As crianças jogam com seu corpo, comunicam, se exprimem com a mímica, se transvestem, se colocam à prova, também nestes modos percebem a completude de si próprias consolidando autonomia e segurança emotiva.

O corpo tem potencialidades expressivas e comunicativas que se realizam numa linguagem caracterizada por uma estrutura sua e por regras que a criança aprende a conhecer por meio de percursos específicos de aprendizagem; as experiências motoras permitem integrar as diferentes linguagens, alternar a palavra e os gestos, produzir e desfrutar música, acompanhar narrações, favorecer a construção da imagem de si e a elaboração do esquema corporal.

As atividades informais, de rotina e de vida cotidiana, a vida e os jogos ao ar livre são tão importantes quanto o uso de pequenas ferramentas e instrumentos, quanto o movimento livre ou guiado em espaços dedicados, quanto os jogos psicomotores e podem ser ocasião para educação

da saúde por meio de uma sensibilização da correta alimentação e da higiene pessoal.

A escola da infância objetiva desenvolver gradualmente na criança a capacidade de ler e interpretar as mensagens provenientes do próprio corpo e dos outros, respeitando-o e tendo cuidado. A escola da infância objetiva também desenvolver a capacidade de exprimir e de comunicar por meio do corpo para alcançar e refinar as capacidades perceptivas e de consciência dos objetos, a capacidade de se orientar no espaço, de se movimentar e de comunicar segundo a imaginação e a criatividade.

Objetivos para o desenvolvimento da competência

A criança vive plenamente a própria corporeidade, percebe o potencial comunicativo e expressivo, amadurecendo condutas que lhe permitem uma boa autonomia na gestão da jornada na escola.

Reconhece os sinais e os ritmos do próprio corpo, as diferenças sexuais e de desenvolvimento e adota práticas corretas para tomar conta de si, de higiene e de alimentação saudável.

Busca prazer no movimento e experimenta esquemas posturais e motores, aplicando-os nos jogos individuais e de grupo, também com o uso de pequenos instrumentos e é capaz de adaptá-los às situações ambientais no interior e fora da escola.

Controla a execução do gesto, avalia o risco, interage com os outros nos jogos de movimento, na música, na dança, na comunicação expressiva.

Reconhece o próprio corpo, suas diversas partes e representa o corpo, parado e em movimento.

Imagens, sons, cores

As crianças exprimem pensamentos e emoções com imaginação e criatividade: a arte orienta essa propensão, educando para o prazer do belo e para o sentir estético. A exploração dos materiais à disposição permite viver as primeiras experiências artísticas, que são capazes de estimular a criatividade e contagiar outras aprendizagens. As linguagens à disposição das crianças, como a voz, o gesto, a dramatização, os sons, a música, a manipulação dos materiais, as experiências gráfico-pictóricas, as grandes mídias, são descobertas e educadas para que desenvolvam nos pequenos o sentido do belo, a consciência de si mesmos, dos outros e da realidade.

O encontro das crianças com a arte é ocasião para ver com olhos diferentes o mundo que as circunda. Os materiais explorados com os sentidos, as técnicas experimentadas e compartilhadas no atelier da escola, as observações de lugares (praças, jardins, paisagens) e de obras (quadros, museus, arquiteturas) ajudarão a melhorar as capacidades perceptivas, cultivar o prazer da fruição, da produção e da invenção e aproximá-las da cultura e do patrimônio artístico.

A música é uma experiência universal que se manifesta em modos e gêneros diferentes, todos de equivalente dignidade, carga emocional e rica de tradições culturais. A criança, interagindo com a paisagem sonora, desenvolve as próprias capacidades cognitivas e de relação, aprende a perceber, escutar, pesquisar e discriminar os sons dentro de contextos de aprendizagem significativos. Explora as próprias possibilidades sonoro-expressivas e simbólico-representativas, fortalecendo a confiança nas próprias potencialidades. A audição das produções sonoras pessoais lhe abre o prazer de fazer música e a compartilhar repertórios provenientes de vários gêneros musicais.

A criança se confronta com as novas mídias e com as novas linguagens da comunicação, como espectadora e como autora. A escola pode ajudá-la a se familiarizar com a experiência da multimídia (a fotografia, o cinema, a televisão, o digital), favorecendo um contato ativo com as “mídias” e a pesquisa de suas possibilidades expressivas e criativas.

Objetivos para o desenvolvimento da competência

A criança comunica, exprime emoções, conta, utilizando as várias possibilidades que a linguagem do corpo consente.

Inventa histórias e sabe exprimí-las por meio da dramatização, do desenho, da pintura e de outras atividades manipuladoras; utiliza materiais e instrumentos, técnicas expressivas e criativas; explora as potencialidades oferecidas pelas tecnologias.

Segue com curiosidade e prazer espetáculos de variado tipo (teatrais, musicais, visuais, de animação...); desenvolve interesse pela audição da música e para a fruição de obras de arte.

Descobre a passagem sonora por meio da atividade de percepção e produção musical, utilizando voz, corpo e objetos.

Experimenta e combina elementos musicais de base, produzindo sequências sonoro-musicais simples.

Explora os primeiros alfabetos musicais, utilizando também símbolos de uma notação informal para codificar os sons perceptíveis e reproduzi-los.

Os discursos e as palavras

A língua, em todas suas funções e formas, é um instrumento essencial para comunicar e conhecer, para render pouco a pouco mais complexo e melhor definido o próprio pensamento, também graças ao confronto com os outros e com a experiência concreta e a observação. É o meio para se exprimir em modos pessoais, criativos e sempre mais articulados. A língua materna é a parte da identidade de cada criança, mas o conhecimento de outras línguas propicia o encontro com novos mundos e culturas.

As crianças se apresentam na escola da infância com um patrimônio linguístico significativo, mas com competências diferenciadas, que são atentamente observadas e valorizadas. Em um ambiente linguístico cuidado e estimulante as crianças desenvolvem novas capacidades quando interagem entre elas pedindo explicações, confrontando pontos de vista, formulando jogos e atividades, elaborando e compartilhando conhecimentos. As crianças aprendem a ouvir histórias e contos, dialogando com adultos e colegas, jogando com a língua que usam, provam o prazer da comunicação, se desafiam com a exploração da língua escrita.

A escola da infância tem a responsabilidade de promover junto a todas as crianças a padronização da língua italiana, respeitando o uso da língua de origem. A vida escolar oferece a possibilidade de experimentar uma variedade de situações comunicativas ricas de sentido, em que cada criança se torna capaz de usar a língua em seus diversos aspectos, adquire confiança nas próprias capacidades expressivas, comunica, descreve, conta, imagina. Percursos didáticos apropriados são orientados à extensão do léxico, à correta pronúncia de sons, palavras e frases, à prática das diversas modalidades de interação verbal (ouvir, tomar a

palavra, dialogar, explicar), contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento lógico e criativo.

O encontro com e a leitura de livros ilustrados, a análise das mensagens presentes no ambiente encorajando a progressiva aproximação das crianças à língua escrita, motivando um relacionamento positivo com a leitura e a escrita.

As crianças geralmente vivem em ambientes plurilíngues e, se corretamente orientadas, podem se familiarizar com uma segunda língua, em situações naturais, de diálogo, de vida cotidiana, tornando-se progressivamente conscientes de sons, entoações, significados diferentes.

Objetivos para o desenvolvimento da competência

A criança usa a língua italiana, enriquece e aprimora o próprio léxico, compreende palavras e discursos, faz hipóteses sobre os significados.

Sabe exprimir, e comunicar às outras, emoções, sentimentos, argumentações por meio da linguagem verbal que utiliza em diferentes situações comunicativas.

Experimenta rimas, encadeamentos, dramatizações; inventa novas palavras, busca semelhanças e analogias entre os sons e significados.

Escuta e compreende narrações, conta e inventa histórias, pede e oferece explicações, usa a linguagem para planejar atividades e para definir suas regras.

Raciocina sobre a língua, descobre a presença de línguas diferentes, reconhece e experimenta a pluralidade das linguagens, se expande com a criatividade e a fantasia.

Se aproxima da língua escrita, explora e experimenta primeiras formas de comunicação por meio de escrita, encontrando também as tecnologias digitais e novas mídias.

O conhecimento do mundo

As crianças exploram continuamente a realidade e aprendem a refletir sobre as próprias experiências descrevendo-as, representando-as, reorganizando-as a partir de diversos critérios. Desta forma, colocam as bases para a sucessiva elaboração de conceitos científicos e matemáticos que serão propostos na escola primária.

A curiosidade e as questões sobre os fenômenos naturais, sobre si mesmo e sobre os organismos vivos e sobre histórias, fábulas e jogos tradicionais com referências matemáticas, podem começar a achar respostas observando sempre melhor os fatos do mundo, procurando entender como e quando acontecem, intervindo para mudá-los e experimentando os efeitos das mudanças. Começam, deste modo, as primeiras atividades de pesquisa que dão, por sua vez, resultados imprevisíveis, mas que constroem na criança a necessária confiança nas próprias capacidades de entender e de achar explicações. Explorando objetos, materiais e símbolos, observando a vida de plantas e animais, as crianças elaboram ideias pessoais para confrontar com aquelas dos colegas e dos professores.

Aprendem a fazer perguntas, a dar e a pedir explicações, a se deixar convencer pelos pontos de vista dos outros, a não se desencorajar se suas ideias não resultam apropriadas. Podem, portanto, dar início a um percurso de conhecimento mais estruturado, em que exploram as potencialidades da linguagem para se exprimir e o uso de símbolos para representar significados.

Objetos, fenômenos, vidas

As crianças elaboram a primeira “organização física” do mundo externo por meio de atividades concretas que chamam sua atenção aos diferentes aspectos da realidade,

às características da luz e das sombras, aos efeitos do calor. Observando o próprio movimento e aquele dos objetos, colhem a duração e a velocidade, aprendem a organizá-los no espaço e no tempo e desenvolvem uma primeira ideia de contemporaneidade.

Tocando, removendo, construindo e reconstruindo, afinando os próprios gestos, as crianças individualizam qualidades e propriedades dos objetos e dos materiais, imaginam a estrutura e sabem montá-los em outras formas; reconhecem e dão um nome às propriedades individuais, percebem suas eventuais transformações. Creem entender como são feitos e como funcionam máquinas e mecanismos que fazem parte de sua experiência, procurando entender também aquele que não se vê diretamente: as mesmas transformações da matéria podem ser intuídas com base em modelos elementares de estruturas “invisíveis”.

O próprio corpo é sempre objeto de interesse, principalmente no que se refere os processos escondidos, e a curiosidade das crianças permite começar as primeiras interpretações sobre sua estrutura e sobre seu funcionamento. Os organismos animais e vegetais, observados em seus ambientes ou em microambientes artificiais, podem sugerir um “modelo de vida” para entender os processos mais elementares e a variedade dos modos de viver. Pode-se assim chamar a atenção das crianças sobre as mudanças insensíveis ou visíveis que acontecem em seu corpo, naquele dos animais e das plantas e até as contínuas transformações do ambiente natural.

Número e espaço

A familiaridade com os números pode nascer a partir daqueles que os usam na vida do dia-a-dia; além do mais, pensando nas quantidades e nos numerosos objetos diferen-

tes, as crianças constroem as primeiras competências fundamentais do contar objetos ou eventos, acompanhando-os com os gestos para indicar, para tirar e para adicionar. Assim começa o conhecimento do número e da estrutura das primeiras operações, subdividem em partes os materiais e realizam atividades elementares de medida. Gradualmente, iniciando os primeiros processos de abstração, aprendem a representar com símbolos simples os resultados de suas experiências.

Movimentando-se no espaço, as crianças escolhem e executam os percursos mais idôneos para alcançar uma meta pré-fixada, descobrindo conceitos geométricos como aqueles de direção e de ângulo. Sabem descrever as formas de objetos tridimensionais, reconhecendo as formas geométricas e individuando as propriedades (por exemplo, reconhecendo no “quadrado” uma propriedade do objeto e não o objeto mesmo).

Operam e jogam com materiais estruturados, construções, jogos de mesa de vários tipos.

Objetivos para o desenvolvimento da competência

A criança reagrupa e ordena objetos e materiais segundo diferentes critérios, identifica algumas propriedades, confronta e avalia quantidades; utiliza símbolos para registrá-los; executa medições usando instrumentos compatíveis.

Sabe colocar as ações cotidianas no tempo do dia e da semana.

Refere-se corretamente a eventos do passado recente; sabe dizer o que poderá acontecer em um futuro imediato e próximo.

continua →

Observa com atenção seu corpo, os organismos vivos e seus ambientes, os fenômenos naturais, percebendo suas mudanças.

Interessa-se por máquinas e instrumentos tecnológicos, sabe descobrir as funções e os possíveis usos.

Possui familiaridade seja com as estratégias de contar e de operar com os números seja com aquelas necessárias para executar as primeiras medições de comprimento, pesos e outras quantidades.

Indivua as posições de objetos e pessoas no espaço, usando termos como frente/trás, acima/abaixo, direita/esquerda, etc.; segue corretamente um percurso com base em indicações verbais.

DA ESCOLA DA INFÂNCIA À ESCOLA PRIMÁRIA³

Cada campo de experiência oferece oportunidades específicas de aprendizagem, mas contribui ao mesmo tempo para realizar as tarefas de desenvolvimento pensadas unitariamente para as crianças entre três e seis anos, em termos de identidade (construção de si, autoestima, confiança nos próprios meios), de autonomia (relação sempre mais consciente com os outros), de competência (como elaboração de conhecimentos, habilidades, atitudes), de cidadania (como atenção às dimensões éticas e sociais).

Ao final do percurso trienal da escola da infância, é esperado que cada criança tenha desenvolvido algumas

3 Na Itália, a escola primária atende as crianças a partir de 5/6 anos até 10/11 anos de idade. Primeira, segunda, terceira, quarta e quinta série, na Itália não existe a sexta série, mas existe a primeira, a segunda e a terceira série da escola secundária de primeiro grau para as crianças de 11 a 14 anos. [Nota das organizadoras]

competências de base que estruturam o seu crescimento pessoal.

Reconhece e exprime as próprias emoções e, consciente dos desejos e medos, adverte o estado de espírito próprio e dos outros.

Tem uma relação positiva com o próprio corpo, amadureceu uma grande confiança de si mesma é progressivamente consciente dos próprios recursos e de seus limites, quando precisa sabe pedir ajuda.

Manifesta curiosidade e vontade de experimentar, interagir com as coisas, o ambiente e as pessoas, observando as reações e as mudanças.

Compartilha experiências e jogos, utiliza materiais e recursos comuns, enfrenta gradualmente os conflitos e começou a reconhecer as regras do comportamento em contextos públicos e privados.

Desenvolveu a atitude de formular-se questionamentos de sentido ético e moral.

Colhe diversos pontos de vista, reflete e negocia significados, utiliza os erros como fonte de conhecimento.

Sabe contar, narrar, descrever situações e experiências vividas, comunica e sabe se exprimir através de uma pluralidade de linguagens, utiliza cada vez mais com propriedade a língua italiana.

Demonstra as primeiras habilidades de tipo lógico, inicia a interiorização das coordenadas espaço-temporais e a se orientar no mundo dos símbolos, das representações, das mídias, das tecnologias.

Releva as características principais de eventos, objetos, situações, formula hipóteses, pesquisa soluções para situações problemáticas da vida cotidiana.

É atenta às entregas, se apaixona, vai até o fim com o trabalho, torna-se consciente dos processos realizados e os documenta.

Exprime-se de modo pessoal, com criatividade e participação, é sensível às pluralidades de cultura, línguas, experiências.

A ESCOLA DO PRIMEIRO CICLO

O primeiro ciclo de ensino compreende a escola primária e a escola secundária de primeiro grau. Estende-se por um arco temporal fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento da identidade das crianças, no qual formam-se as bases e adquire-se gradualmente as competências indispensáveis para continuar a aprendizagem em âmbito escolar, mas, também, ao longo de toda a vida.

A finalidade do primeiro ciclo é a aquisição de conhecimentos e de habilidades fundamentais para o desenvolvimento das competências culturais de base em uma perspectiva de pleno desenvolvimento pessoal. Para realizar tal finalidade a escola concorre com outras instituições para a remoção de quaisquer obstáculos à frequência; cuida do acesso facilitado para as crianças com eventuais deficiências; previne a evasão das obrigações escolares e evita dispersões; valoriza o talento e as inclinações individuais; persegue de todas as formas a melhoria da qualidade do sistema de instrução.

Neste sentido, cada escola preocupa-se particularmente com os processos de aprendizagem de todas as crianças, e também de cada uma delas individualmente, acompanhando-as na elaboração de um senso próprio da experiência vivenciada, promovendo a prática consciente da cidadania.

O significado da experiência educativa

Desde os primeiros anos a escola promove um percurso de atividades no qual cada criança pode assumir um papel ativo na própria aprendizagem, desenvolver da melhor forma suas aptidões, expressar suas curiosidades, reconhecer e intervir em suas dificuldades, assumir cada vez mais consciência de si mesma, encaminhar-se na construção do próprio projeto de vida. Assim, a escola exerce um papel fundamental no âmbito educativo e de orientação, possibilitando às crianças chance de adquirir consciência de suas potencialidades e recursos, para projetar a realização de experiências significativas e verificar os êxitos conquistados em relação às expectativas. Toda a escola, de maneira geral, tem uma função orientativa desde a preparação para as escolhas decisivas da vida; porém, de forma especial a escola primária, com sua unidade e articulação disciplinar progressiva, objetiva favorecer uma orientação no sentido dos estudos sucessivos, mediante experiências didáticas não monótonas e sim abertas e estimulantes, sempre com a intenção de suscitar a curiosidade da criança e fazê-la desafiar-se para conhecer as próprias capacidades.

A escola propõe situações e contextos nos quais as crianças refletem para entender o mundo e a si mesmas, tornando-se conscientes de que o próprio corpo é um bem que deve ser cuidado, encontrando estímulos para desenvolver o pensamento analítico e crítico, aprendendo a apreender, cultivando a fantasia e o pensamento original, enfrentando-se para buscar significados e dividindo possíveis esquemas de compreensão da realidade, refletindo, ainda, sobre o sentido e as consequências das próprias escolhas. Favorece o desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender a ler as próprias emoções e também a capacidade de gerenciá-las, para estabelecer objetivos a

longo prazo e perseguí-los. Promove, também, um senso primário de responsabilidade que se traduz no fazer bem o próprio trabalho e em concluí-lo, no cuidar de si mesmo, dos objetos, do ambiente no qual se vive, seja ele natural ou social.

Requer das crianças uma reflexão atenta acerca dos comportamentos de grupo com o objetivo de especificar as condutas que desrespeitam a dignidade da pessoa e o respeito recíproco, orientando-as a vivenciar situações de estudo e de vida nas quais deverão desenvolver comportamentos positivos e aprender a colaborar uma com as outras.

Segue com atenção as diferentes condições nas quais se desenvolve a identidade de gênero, que tem sua fase crucial na pré-adolescência.

Cria condições favoráveis para que crianças da mesma idade possam ouvir e falar umas com as outras e acompanhar os indivíduos na compreensão crítica das mensagens provenientes da sociedade nas suas múltiplas formas.

Diante da complexa realidade social, a escola precisa estabelecer com os pais não uma relação esporádica ou motivada por emergências, mas uma relação construída dentro de um projeto educativo compartilhado e contínuo.

A consciência das mudanças sociais e das mudanças na própria escola requer o início de uma relação renovada de corresponsabilidade formativa com as famílias para que, através do diálogo, se construam modelos de referência compartilhada e se dê corpo a um projeto comum dentro dos respectivos papéis.

A alfabetização cultural de base

O objetivo específico do primeiro ciclo é o de promover a alfabetização de base através da aquisição de lin-

guagens e dos códigos que constituem a estrutura de nossa cultura, em um horizonte expandido em direção a outras culturas com as quais convivemos e ao uso consciente dos novos meios de comunicação.

Trata-se de uma alfabetização cultural e social que inclui aquela instrumental, desde sempre sintetizada no “ler, escrever e contar”, e a potencializa através de linguagens e conhecimentos das várias disciplinas.

À alfabetização cultural e social concorre prioritariamente a educação plurilíngue e intercultural. A língua materna, a língua aprendida na escola e as línguas européias, enquanto línguas da educação, contribuem assim para a promoção dos direitos do indivíduo ao pleno desenvolvimento da própria identidade através do contato com as múltiplas línguas e culturas. A educação plurilíngue e intercultural representa um recurso funcional à valorização das diferenças e ao sucesso escolar, individual e coletivo, e é um pressuposto para a inclusão social e para a participação democrática.

A escola primária tem por objetivo a aquisição dos conteúdos de base como primeiro exercício dos direitos constitucionais. Aos meninos e meninas que a frequentam oferece a oportunidade de desenvolver as dimensões cognitivas, emotivas, afetivas, sociais, corporais, éticas e religiosas, e de apreender conhecimentos irrenunciáveis.

Se estabelece como uma escola formativa que, através dos alfabetos característicos de cada disciplina, permite o exercício de diferentes estilos cognitivos, estabelecendo, assim, as premissas para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Através deste caminho se formam cidadãos conscientes e responsáveis em todos os sentidos, em um panorama local e também europeu.

A padronização dos instrumentos culturais de base é ainda mais importante para crianças que vivem em situações de desvantagem: quanto mais sólidas forem as capacidades adquiridas na escola primária maior será a probabilidade de inclusão social e cultural pelo sistema educacional.

Na escola secundária de primeiro grau desenvolve-se o acesso às disciplinas como pontos de vista acerca da realidade e como modalidade de conhecimento, interpretação e representação do mundo.

A valorização das disciplinas ocorre plenamente quando evitam-se dois riscos: sob o prisma cultural, o da fragmentação dos conhecimentos; sob o prisma didático, o da colocação transmissiva. As disciplinas não devem ser apresentadas como territórios a serem protegidos por rígidas fronteiras, mas como chaves interpretativas disponíveis a diversas utilizações possíveis. Os problemas mais complexos requerem, para que sejam explorados, que os diferentes pontos de vista disciplinares dialoguem e que se preste atenção às zonas fronteiriças e de ligação entre as disciplinas.

Na escola secundária de primeiro grau dá-se prioridade ao aprofundamento da padronização das disciplinas e a uma organização articulada dos conhecimentos, na perspectiva da elaboração de um saber sempre mais integrado e padronizado.

As competências desenvolvidas no contexto de cada disciplina, individualmente, favorecem por sua vez a promoção das competências mais amplas e transversais que representam uma condição essencial para a plena realização pessoal e para a participação ativa na vida social, no sentido dos valores da convivência civil e do bem comum. As competências para o exercício da cidadania ativa são promovidas continuamente no âmbito das atividades de

ensino, utilizando e finalizando oportunamente as contribuições que cada disciplina pode oferecer.

Cidadania e Constituição

Faz parte de uma missão peculiar deste ciclo escolar estabelecer as bases para o exercício da cidadania ativa, potencializando e ampliando os ensinamentos promovidos na escola da infância.

O ensino da cidadania é promovido através de experiências significativas que permitam a compreensão concreta do significado de cuidar de si mesmo, dos outros e do ambiente, e que favoreçam formas de cooperação e de solidariedade. Esta fase do processo formativo é o terreno favorável para o desenvolvimento de uma adesão consciente aos valores divididos e à atitudes de cooperação e colaboração que constituem uma condição para praticar a convivência civil.

São objetivos irrenunciáveis da educação à cidadania a construção do senso de legalidade e o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade, que se demonstram no dever de escolher e agir de maneira consciente e que implicam o esforço para elaborar ideias e promover ações com o intuito de melhorar continuamente o próprio contexto de vida, a partir da vida quotidiana na escola e das pessoas envolvidas em atividades corriqueiras que podem envolver a limpeza e o bom uso de locais, cuidados com o jardim ou a área comum, a guarda de subsídios, a documentação, as primeiras formas de participação nas decisões comuns, as pequenas repartições de coisas, a organização do trabalho comum, etc.

Concomitantemente aos valores e às competências inerentes à cidadania, a escola de primeiro ciclo inclui no próprio currículo as primeiras noções acerca da Constituição da República Italiana.

As crianças, desta forma, aprendem a conhecer e a respeitar os valores sancionados e tutelados na Constituição, especialmente os direitos invioláveis de cada ser humano (artigo 2), o reconhecimento da igualdade social (artigo 3), o dever de contribuir de maneira concreta à qualidade da vida social (artigo 4), a liberdade de religião (artigo 8), as diversas formas de liberdade (artigo 13-21).

Aprendem, ainda, a importância dos procedimentos no exercício da cidadania e a distinção entre os diversos deveres, papéis e poderes. Isto favorece um conhecimento inicial acerca de como são organizadas a nossa sociedade (artigo 35-54) e as nossas instituições políticas (artigo 55-96).

Contribui, concomitantemente, a valorização mais ampla e consciente da participação na vida escolar entendida como comunidade que funciona pautada por regras compartilhadas.

Parte integrante dos direitos constitucionais e da cidadania é o direito à palavra (Artigo 21), cujo exercício deverá ser, prioritariamente, tutelado e encorajado em todos os contextos escolares e em cada criança, com especial cuidado ao desenvolvimento de regras para uma conversação correta.

É através da palavra e do diálogo entre interlocutores que eles se respeitam reciprocamente de fato, que se constituem significados compartilhados e que agem para sanar divergências, para adquirir novos pontos de vista, para negociar e para dar um sentido positivo às diferenças, bem como para prevenir e regular conflitos.

A língua italiana constitui o primeiro instrumento de comunicação e de acesso ao conhecimento. A língua escrita representa, particularmente, um meio decisivo para

à exploração do mundo, à organização do pensamento e para a reflexão acerca das experiências e do saber da humanidade.

É responsabilidade de todos os docentes garantir uma padronização da língua italiana, valorizando, ao mesmo tempo, os idiomas nativos e as línguas comunitárias. Concebida desta forma, a escola passa a ser um local privilegiado de aprendizagem e de confronto livre e pluralístico.

O ambiente de aprendizagem

Uma boa escola primária e secundária de primeiro grau constitui-se como um contexto idôneo para a promoção de ensinamentos significativos e para garantir o sucesso formativo para todas as crianças.

Assim é possível indicar, em respeito à autonomia das escolas e à liberdade de ensino, alguns princípios metodológicos que contradistinguem uma ação formativa eficaz sem pretensão de exaustividade.

A aquisição de conhecimentos requer um uso flexível dos espaços a partir da própria sala de aula, mas também o uso de locais equipados que facilitem a abordagem operativa aos conhecimentos científicos, tecnológicos, às línguas comunitárias, à produção musical, ao teatro, pintura e mecânica.

Assume um papel especialmente importante a biblioteca escolar, também da perspectiva dos meios multimídias, sendo um local privilegiado para a leitura e a descoberta de uma pluralidade de livros e textos que sustentem o estudo autônomo e a contínua aprendizagem; um local público, entre a escola e a comunidade, que favorece a participação das famílias, facilita os percursos de integração, cria pontes entre línguas, linguagens, religiões e culturas.

Valorizar a experiência e os conhecimentos das crianças para ancorar novos conteúdos. No processo de aprendizagem a criança carrega consigo uma grande riqueza de experiência e de conhecimentos adquiridos fora da escola e, através dos diversos meios de comunicação, hoje disponíveis para todos, coloca em jogo expectativas e emoções, apresentando-se dotada de informações, habilidades, modalidades de aprendizagem que a ação didática terá que oportunamente reconhecer, explorar e problematizar. Desta forma, a criança consegue dar sentido ao que vai aprendendo. *Promover intervenções adequadas às diferenças* para fazer com que estas não se tornem desigualdades.

As classes, atualmente, são caracterizadas pela presença de múltiplas diversidades, ligadas aos diferentes meios e níveis de aprendizagem, às específicas inclinações e interesses pessoais, a estados emotivos e afetivos singulares. A escola deve projetar e realizar percursos didáticos específicos para suprir as necessidades educativas das crianças. Uma atenção especial deve ser dada às crianças com cidadania diferente da italiana, as quais, para uma plena integração, devem adquirir um nível adequado de uso e controle da língua italiana para se comunicar e para iniciar os processos de aprendizagem bem como uma padronização linguística e cultural sempre mais segura para que possam prosseguir no próprio itinerário de ensino.

Entre estas estão crianças chegadas há pouco na Itália (imigrados de “primeira geração”) e crianças nascidas na Itália (emigradas de “segunda geração”). Estas crianças requerem ações diferenciadas que não devem abranger somente o ensino da língua italiana, mas também um projeto geral da escola e dos docentes de todas as disciplinas. Ainda, a integração de crianças com deficiências nas escolas comuns, mesmo sendo um fato culturalmente

e normativamente adquirido e consolidado, requer um projeto efetivo que se utilize das formas de flexibilidade previstas de autonomia e as oportunidades oferecidas pela tecnologia.

Favorecer a exploração e às descobertas com o objetivo de promover o gosto pela pesquisa de novos conhecimentos.

Nesta perspectiva, a problematização desenvolve uma função insubstituível: requer das crianças a individualização dos problemas, o levantamento de questões, a discussão de conhecimentos já elaborados, o encontro de pistas apropriadas para as pesquisas, a procura de soluções originais.

Encorajar a aprendizagem colaborativa. Aprender não é um processo individual. A dimensão social da aprendizagem desempenha um papel significativo. Neste sentido, são muitas as formas de interação e de colaboração que podem ser introduzidas (desde a ajuda recíproca até à aprendizagem colaborativa e à aprendizagem entre iguais), tanto no interior das salas de aula como também através da formação de grupos de trabalho com crianças de diferentes classes e idades. Para o cumprimento de tal objetivo, é muito eficaz a utilização de novas tecnologias que permitam à criança operar em conjunto para construir novos conhecimentos, como por exemplo pesquisas na internet ou por correspondência com crianças da mesma idade de outros países.

Promover a consciência do próprio meio de aprendizagem com o objetivo de “aprender a aprender”. Reconhecer as dificuldades encontradas e as estratégias adotadas para superá-las, reconhecer erros cometidos, mas também compreender as razões do insucesso, conhecer os próprios pontos fortes, são todas competências necessárias para tornar a criança consciente do próprio estilo de aprendizagem e também para torná-la capaz de desenvolver autonomia no estudo. É necessário que a criança esteja ativamente empe-

nhada na construção de seu saber e de um método próprio de estudo, seja estimulada a refletir acerca do como e do quanto aprende, seja encorajada a explicitar seus meios de compreensão e a comunicar aos outros os objetivos alcançados, reconhecer as dificuldades superadas e estimar as próprias habilidades, aprendendo, assim, a refletir acerca de seus resultados, a avaliar os progressos atingidos, a reconhecer os limites e os desafios a serem enfrentados, a compreender os êxitos das próprias ações e a extrair considerações para melhorar.

Realizar atividades didáticas em forma de laboratório, para favorecer a ação e, ao mesmo tempo, o diálogo e a reflexão acerca daquilo que fazemos. O laboratório, se bem organizado, é a modalidade de trabalho que melhor encoraja as pesquisas e o desenvolvimento de projetos, envolve a criança no raciocínio, na realização, na avaliação das atividades vivenciadas em grupo, e pode ser desenvolvida tanto nos muitos espaços e ocasiões no interior da escola como valorizando o território fora da escola como um recurso a mais para a aprendizagem.

A LÍNGUA ITALIANA

O desenvolvimento amplo e seguro das competências linguísticas é uma condição indispensável para o crescimento da pessoa e para o exercício pleno da cidadania, para o acesso crítico a todos os contextos culturais e para o alcance do sucesso escolar em cada área de estudo. Para realizar estes objetivos de maneira estendida e transversal, é necessário que a aprendizagem da língua seja objeto de uma atenção especial por parte de todos os docentes que, nesta perspectiva, coordenarão as atividades.

No nosso país a aprendizagem da língua ocorre, atualmente, em um espaço antropológico caracterizado

por uma variedade de elementos: a persistência, ainda que desigual e diversificada, dos dialetos; a riqueza e a variedade das línguas minoritárias; a presença de línguas de todo o mundo; a presença, por fim, do italiano falado e escrito com níveis bem diferentes de padronização e com variantes regionais acentuadas. Tudo isso comporta no fato de, na experiência de muitas crianças e adolescentes, o italiano representar uma segunda língua. O constante cuidado com relação à progressiva padronização do italiano implica, assim, que a aprendizagem da língua italiana ocorra a partir das competências linguísticas e comunicativas que as crianças já amadureceram na própria língua nativa e objetivo o desenvolvimento em função não só do melhor rendimento escolar, mas como componente essencial das habilidades para a vida.

Dada a complexidade do desenvolvimento linguístico, que se relaciona intimamente com o cognitivo e requer um longo tempo, é necessário considerar que as metas para a escola secundária constituem uma evolução da escola primária e que os objetivos de cada nível constituem um desenvolvimento do nível precedente.

No primeiro ciclo de instrução devem ser adquiridos instrumentos necessários para uma “alfabetização funcional”: as crianças devem ampliar o patrimônio oral e devem aprender a ler e a escrever corretamente e com um crescente enriquecimento do léxico. Isto significa, por um lado, padronizar as técnicas de leitura e de escrita e, por outro lado, aprender a compreender e a produzir significados através da língua escrita. O desenvolvimento da instrumentalização para a leitura e para a escrita e o desenvolvimento dos aspectos ligados ao significado continuam em paralelo e devem continuar por todo o primeiro ciclo de ensino, obviamente não concluindo-se neste.

A complexidade da educação linguística faz com que seja necessário que os docentes das diversas disciplinas operem em conjunto e com o professor de italiano para dar a todas as crianças a oportunidade de inserir-se de maneira adequada no ambiente escolar e nos percursos de aprendizagem, tendo como primeiro objetivo a posse da língua de escolarização.

Oralidade

A comunicação oral na forma ouvida e falada é o modo natural com o qual a criança, em um tempo, começa a se relacionar com os outros e “dá nome às coisas”, explorando a assim sua complexidade.

Tal capacidade de interagir, de nomear de maneira sempre mais extensa, de elaborar o pensamento através da oralidade e de compreender discursos e textos de vários tipos vêm sendo desenvolvida e gradualmente sistematizada na escola, onde se promove a capacidade de ampliar o léxico, ouvir e produzir discursos com diferentes objetivos e cada vez mais articulados e planejados.

A prática das habilidades linguísticas orais na comunidade escolar passa pela experiência dos diferentes usos da língua (comunicativos, heurísticos, cognitivos, expressivos, argumentativos) e à predisposição de ambientes sociais de aprendizagem idôneos ao diálogo, à interação, à pesquisa e à construção de significados, ao compartilhamento de conhecimentos, ao reconhecimento de pontos de vista e à negociação destes.

Leitura

A prática da leitura, central em todo o primeiro ciclo de instrução, é proposta como momento de socialização e de discussão da aprendizagem de conteúdo, mas também

como momento de pesquisa autônoma e individual, capaz de desenvolver a capacidade de concentração e de reflexão crítica, assim como atividade particularmente útil para favorecer o processo de amadurecimento da criança. Para o desenvolvimento de uma competência segura de leitura, é necessário a aquisição de estratégias e técnicas, incluída a leitura em voz alta, o cuidado com as expressões e a constante realizações de operação cognitivas para a compreensão do texto.

Saber ler é essencial para o entendimento das informações, para ampliar os próprios conhecimentos, para obter respostas significativas. A compreensão de textos informativos e argumentativos – também utilizando o debate e o diálogo em torno dos textos apresentados – é um exercício de fundamental importância. O gosto pela leitura produz um aumento da atenção e da curiosidade, desenvolve a fantasia e o prazer pela pesquisa, nos faz encontrar os contos e as histórias de cada civilização e nos aproxima ao próximo e a quem é diferente. Todas estas experiências são componentes imprescindíveis para alcançar uma competência sólida na leitura e para o desenvolvimento de cada conhecimento futuro.

Na escola aprende-se a instrumentalidade da leitura e ativam-se os numerosos processos cognitivos necessários para a compreensão. A leitura deve ser constantemente praticada junto a uma ampla gama de textos pertencentes a vários tipos de formas textuais (desde textos relacionados a módulos, horários, gráficos, mapas, etc.) para objetivos diferentes e com estratégias funcionais a cada ensinamento, sem nunca deixar de lado a prática da leitura pessoal e nunca deixar de ouvir a leitura de textos pela professora, realizada habitualmente sem alguma finalização, com o único objetivo de alimentar o prazer pela leitura. O desenvolvimento das

competências de leitura envolve todas as disciplinas. É dever de cada professor favorecer, através de atividades propícias, a superação dos obstáculos e a compreensão de textos que se possam manifestar lexicalmente ou sintaticamente ou, ainda, em nível da estruturação lógico-conceitual.

Sentir-se à vontade com os livros põe as bases para a prática da leitura como uma atividade autônoma e pessoal que durará toda a vida. Por esta razão é necessário assegurar as condições (bibliotecas escolares, acesso aos livros, itinerários de pesquisa, uso constante de livros e de novos recursos midiáticos, etc.) das quais surgem necessidades e gostos pela exploração de textos escritos. A leitura conexa com o estudo e a aprendizagem e a leitura mais espontânea, ligada a aspectos estéticos ou emotivos, devem ser praticadas, uma vez que respondem às necessidades da pessoa.

Nesta perspectiva, assume um papel essencial as leituras para a satisfação do prazer estético resultante do encontro com o texto literário e o gosto intelectual pela pesquisa por respostas a perguntas de senso crítico, como premissa de uma primeira educação literária, que certamente não se exaure no primeiro ciclo de instrução.

Escrita

A prática da escrita é introduzida de maneira gradual: qualquer que seja o meio usado pelo professor, durante a primeira alfabetização da criança, partindo da experiência, ela é guiada paralelamente à leitura e escrita de palavras e frases simples ligadas a necessidades comunicativas e inseridas em contextos motivacionais. A aquisição da competência estrutural da escrita, entre os primeiros dois anos de escola, comporta uma constante atenção às habilidades gráfico-manuais e à ortografia correta. Este indispensável método de aprendizagem não diminui a complexidade do

professor nem do aprender a escrever, mas constitui um requisito necessário.

Escrever um texto apresenta-se como um processo complexo no qual se reconhecem fases específicas, da idealização à planificação, à primeira escrita, à revisão e à autocorreção, sobre as quais o professor deve trabalhar os professores com progressão gradual e assegurando todas as vezes a estabilização e a consolidação daquilo que cada criança aprendeu.

O estudo assíduo de textos permitirá à criança especificar os modelos de base e usá-los como referência nas próprias produções comunicativas.

Em todo o primeiro ciclo, o percurso de aprendizagem da escrita requer um longo período, diversificação das atividades didáticas e interdisciplinares, uma vez que a produção textual se realiza em várias disciplinas.

Pode, também, requerer atenção dedicada a pequenos grupos ou à criança individualmente, principalmente na fase inicial, na qual cada criança necessita adquirir segurança.

Em especial, o professor de italiano fornece as indicações essenciais para a produção de textos para o estudo (por exemplo, esquemas, resumos, exposição de argumentos, relações de atividades e projetos desenvolvidos nas várias disciplinas), funcionais (por exemplo, instruções, questionários), narrativas, expositivas e argumentativas. Tais textos podem surgir de experiências concretas, de conhecimentos coletivos, de objetivos reais, evitando temáticas genéricas e lugares-comuns. Ainda, através da produção de textos de fantasia (seja em prosa ou em verso), a criança vivencia desde os primeiros anos os potenciais expressivos da língua italiana e apreende a possibilidade de interligar a língua

escrita com outras formas de linguagem, também através da produção de textos multimídias.

Ao final da escola secundária de primeiro grau, a criança deveria ser capaz de produzir textos de diversas tipologias e formas, coesos e coerentes, adequados à intenção comunicativa e ao destinatário, observados também os seus aspectos formais.

Aquisição e expansão do léxico receptivo e produtivo

As crianças entram na escola primária com um patrimônio lexical que difere de aluno para aluno.

Dada a grande importância da compreensão e do uso ativo do léxico, o primeiro papel do professor é o de perceber, através de atividades lúdicas e criativas, a consistência e tipologia (variedade) do patrimônio lexical de cada um. É um objetivo ainda mais importante uma vez que hoje já existem evidências de um progressivo empobrecimento lexical.

O patrimônio inicial deverá ser consolidado em um núcleo de vocabulário de base (fundamental e de grande uso), a partir do qual, gradualmente, se realizará uma extensão de palavras-chave das disciplinas de estudo: a aquisição das linguagens específicas das diversas disciplinas deve ser uma responsabilidade comum entre todos os professores.

Os docentes de todo o primeiro ciclo de instrução deverão promover, no interior de atividades orais e de leitura e escrita, a competência lexical relativamente à amplitude do léxico compreendido e usado (receptivo e produtivo), à sua padronização no uso e à sua crescente especificidade.

De fato, o uso do léxico, dependendo da disciplina, dos destinatários, das situações comunicativas e dos meios utilizados para a expressão oral e a escrita, requer o desenvolvimento de conhecimentos, capacidade de seleção e de

adequação aos diferentes contextos. O desenvolvimento das competências lexicais deve respeitar os estados cognitivos das crianças e dos adolescentes e acontece através de uma íntima relação com o uso vivo e real da língua, não através de formas de aprendizagem mecânica e mnemônica. Desta forma, deve ser levada em consideração a riqueza das expressões locais, “de rua”, gírias e das muitas formas de expressão ligadas à experiência, que muitas vezes envolvem um sentido de identidade e capacidade narrativa e que representam uma bagagem através da qual é possível ampliar a expressão também em italiano correto.

Para a aprendizagem de um léxico sempre mais preciso e específico, é fundamental que as crianças aprendam, desde a escola primária, a consultar dicionários e repertórios tradicionais e online.

Elementos de gramática explícita e reflexões sobre os usos da língua

Cada pessoa, desde a infância, possui uma gramática implícita, que permite a ela de formular frases bem elaboradas mesmo sem conhecer conceitos como verbos, sujeitos, etc.. Esta “gramática implícita” se amplia e se reforça através dos anos pelo do uso da língua, que permite alcançar as formas “corretas” (para um estudante italiano) e realizar enunciados em diversas variedades linguísticas e diversos idiomas.

Ainda, desde os primeiros anos escolares, as crianças possuem uma predisposição natural para refletir sobre a língua. É nestas atitudes que o professor pode se basear para conduzir gradualmente a crianças através das formas de “gramática explícita”.

É muito importante adquirir uma progressiva consciência e segurança no uso do instrumento linguístico

(que começa, mas não se completa, no primeiro ciclo). É, de fato, uma das condições para o uso crítico e livre da língua, que deve alcançar rapidamente cada cidadão. Assim, nos primeiros anos da escola primária, o uso da língua e a reflexão acerca desta devem ser desenvolvidos em conjunto. Na prática estes coincidem: a aprendizagem da instrumentalidade da leitura e da escrita deve ser considerada, de fato, uma atividade linguística e metalinguística ao mesmo tempo.

Com relação à ortografia, por um lado é fundamental que essa seja adquirida e automatizada de maneira segura nos primeiros anos da escola, uma vez que se torna mais difícil aprendê-la com o passar dos anos; por outro, o uso correto da ortografia deve ser constantemente monitorado em todos os níveis escolares.

Os objetos de reflexão acerca da língua e da gramática explícita são: as estruturas sintáticas das frases simples e complexas (para a descrição das quais o professor escolherá o modelo gramatical de referência que lhe pareça mais adequado); as partes do discurso ou categorias lexicais; os elementos de coesão que servem para relacionar as diversas partes da frase e do texto (conectivos de tipos variados, pronomes, sinais de pontuação); o léxico e a sua organização; as variedades mais difundidas do italiano.

Na escola primária a reflexão privilegia o nível lexical-semântico e atua-se a partir dos textos orais e escritos, recebidos e produzidos pelas crianças. Os aspectos morfológicos e os sintáticos, semânticos e textuais, que são introduzidos na escola primária através de reflexões acerca do uso, devem ser retomados ciclicamente, com o objetivo de poder realizar indicações e aprofundamentos e de poder alcançar uma sistematização válida de conceitos centrais.

A reflexão sobre a língua, se conduzida de maneira indutiva e sem uma introdução muito precoce da terminologia específica, contribui para uma maior flexibilidade para entender os textos e refletir e debater sobre as próprias produções. Esta ainda se cruza com a reflexão acerca das outras línguas do repertório da criança a partir de uma perspectiva plurilíngue e intercultural. Mas, o papel provavelmente mais significativo da reflexão acerca da língua é o metacognitivo: a reflexão concorre para o desenvolvimento das capacidades de categorização, de conexão, de análise, de indução e dedução, utilizando de fato um método científico.

A reflexão acerca da língua se relaciona também com o léxico, do qual serão exploradas e definidas as características fundamentais, como a relação de significado e os mecanismos de formação das palavras.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola primária

A criança participa de trocas comunicativas (conversações, discussões em classe ou em grupo) com colegas e professores, respeitando a sua vez e formulando mensagens claras e pertinentes, em um registro maximamente adequado à situação.

Ouve e compreende textos orais “diretos” ou “transmitidos” através de recursos multimídias, extraindo destes o sentido, as informações principais e o objetivo.

Lê e compreende textos de diversos tipos, contínuos e não contínuos, individuando o sentido global e as informações principais, utilizando estratégias de leitura adequadas aos objetivos.

continua →

Utiliza habilidades funcionais ao estudo: identificar nos textos escritos informações úteis para a aprendizagem de um argumento dado e as relaciona, as sintetiza em função também da exposição oral; adquire um primeiro núcleo de terminologias específicas.

Lê textos de vários gêneros pertencentes à literatura infantil, seja em voz alta seja em leitura silenciosa e autônoma e formula acerca dos mesmos as suas opiniões pessoais.

Escreve textos corretos ortograficamente, claros e coerentes, ligados à experiência e às diversas ocasiões de escrita que a escola oferece; reelabora textos parafraseando-os, completando-os, transformando-os.

Entende e utiliza, através do uso oral e escrito, os vocábulos fundamentais e de grande uso; entende e utiliza os termos específicos mais frequentes ligados às disciplinas de estudo.

Reflete acerca dos textos, próprios e alheios, para adquirir regularidade morfosintática e características lexicais; reconhece que as diferentes escolhas linguísticas estão relacionadas à variedade de situações comunicativas.

Possui consciência do uso de uma variedade de línguas e línguas diferentes (plurilinguismo) na comunicação.

Padroniza e aplica em diversas situações, os conhecimentos fundamentais relativos à organização lógico-sintática das frases simples, às partes do discurso (ou categorias lexicais) e aos principais fatores de conexão.

Objetivos de aprendizagem ao término da terceira série da escola primária

Ouvindo e falando

- Tomar a palavra nas trocas comunicativas (diálogo, conversações, discussões), respeitando a vez de cada um.
- Compreender o tema e as informações principais sobre temas discutidos em sala.
- Ouvir textos narrativos e expositivos demonstrando capacidade de colher destes o sentido global e expô-los de maneira compreensível para quem os ouve.
- Compreender e fornecer instruções simples sobre um jogo ou uma atividade conhecida.
- Contar histórias pessoais ou de fantasia, respeitando a ordem cronológica e explicitando as informações necessárias para que o conto fique claro para quem o escuta.
- Reconstruir verbalmente as fases de uma experiência vivida na escola ou em outros contextos.

Leitura

- Padronizar a leitura instrumental (de decifração) seja na modalidade em voz alta, tomando cuidado com a expressividade, como na silenciosa.
- Prever o conteúdo de um texto simples com base em alguns elementos como o título e as imagens; compreender o significado das palavras não conhecidas com base no texto.
- Ler textos (narrativos, descritivos, informativos) individuando o assunto sobre o qual este trata e individuando as informações principais e as suas relações.

- Compreender diferentes tipos de textos, contínuos e não contínuos, com objetivos de ordem prática, de entretenimento e recreativos.
- Ler textos literários simples, sejam eles poéticos ou narrativos, mostrando capacidade para compreender o seu sentido global.
- Ler textos simples de divulgação para obter informações úteis a fim de ampliar conhecimentos acerca de temas conhecidos.

Escrita

- Adquirir as capacidades manuais, perceptivas e cognitivas necessárias para a aprendizagem da escrita.
- Escrever a partir de um ditado, dando atenção especial à ortografia.
- Produzir textos funcionais simples, narrativos e descritivos, ligados a objetivos concretos (para utilidade pessoal, para comunicação com outros, para guardar de lembrança, etc.) e ligados a situações cotidianas (contexto escolar e/ou familiar).
- Comunicar, com frases simples e completas, estruturadas em textos breves que respeitem as convenções ortográficas e de pontuação.

Aquisição e expansão do léxico receptivo e produtivo

- Compreender, em textos breves, o significado de palavras não conhecidas, baseando-se no contexto e/ou no conhecimento intuitivo da família de palavras.
- Ampliar o patrimônio lexical através da experiência escolar e extraescolar e das atividades de interação oral e de leitura.

- Usar de maneira apropriada as palavras na medida em que estas são aprendidas.
- Efetuar pesquisas simples acerca de palavras e expressões presentes nos textos para ampliar o léxico de uso.

Elementos de gramática explícita e reflexões sobre o uso da língua

- Comparar textos para apreender algumas de suas características específicas (por exemplo, maior ou menor eficácia comunicativa, diferenças entre texto oral e escrito, etc.).
- Reconhecer se uma frase está ou não completamente constituída, com seus elementos essenciais (sujeito, verbo, complementos necessários).
- Prestar atenção à grafia das palavras nos textos e aplicar os conhecimentos ortográficos na própria produção escrita.

Objetivos de aprendizagem ao final da quinta série da escola primária

Ouvindo e falando

- Interagir de maneira colaborativa em uma conversa, em uma discussão, em um diálogo acerca de assuntos de experiência direta, formulando perguntas, dando respostas e fornecendo explicações e exemplos.
- Compreender o tema e as informações essenciais de uma exposição (direta ou transmitida); compreender o objetivo e a argumentação das mensagens transmitidas pelos meios midiáticos (anúncios, boletins, etc.).

- Formular questões precisas e pertinentes de explicação e aprofundamento, durante ou depois de ouvir.
- Compreender solicitações e instruções para a execução de atividades escolares e extraescolares.
- Perceber em uma discussão o posicionamento expresso pelos colegas e comunicar a própria opinião acerca de um assunto de maneira clara e pertinente.
- Contar experiências pessoais ou histórias inventadas, organizando a narrativa de maneira clara, respeitando a ordem cronológica e lógica e inserindo os elementos descritivos e informativos.
- Organizar um discurso oral simples acerca de um tema debatido em sala a partir de uma breve intervenção preparada antecipadamente ou uma exposição acerca de um tema de estudo, utilizando um esquema.

Leitura

- Empregar técnicas de leitura silenciosa e de leitura expressiva em voz alta.
- Usar, na leitura dos diversos tipos de textos, estratégias adequadas para analisar o conteúdo; propor questionamentos no início e durante a leitura do texto. Perceber indícios úteis para a resolução dos nós da compreensão.
- Desfrutar de informações acerca do título, das imagens e de eventuais anotações para ter uma ideia do texto que se pretende ler.
- Ler e comparar informações provenientes de diferentes textos para criar uma ideia acerca do assunto, para encontrar pontos de partida a fim de começar a falar ou escrever.

- Pesquisar informações em textos de diferentes naturezas e origens (compreendendo módulos, horários, gráficos, mapas, etc.) com objetivos práticos e de conhecimento, aplicando técnicas de suporte à compreensão (como por exemplo, sublinhar, anotar informações, construir mapas, esquemas, etc.).
- Seguir instruções escritas para realizar produções, para regular comportamentos, para desenvolver uma atividade, para realizar um procedimento.
- Ler textos narrativos e descritivos, sejam eles realistas ou fantásticos, distinguindo aquilo que é invenção literária sobre a realidade.
- Ler textos literários narrativos, em língua italiana contemporânea, e textos poéticos simples, compreendendo seu sentido, as características formais mais evidentes, as intenções comunicativas do autor e expressando um parecer pessoal circunstanciado.

Escrita

- Recolher as ideias, organizá-las por pontos, planificar os indícios de um conto ou de uma experiência.
- Produzir contos escritos sobre experiências pessoais ou vividas por outros, que contenham as informações essenciais relativas às pessoas, lugares, tempos, situações e ações.
- Escrever cartas endereçadas a destinatários conhecidos, cartas abertas ou breves artigos de crônicas para o jornalzinho escolar ou para o site da escola, adequando o conteúdo aos destinatários e às situações.

- Expressar, por escrito, experiências, emoções, estados de espírito sob a forma de um diário.
- Reelaborar textos (por exemplo: parafrasear ou resumir um texto, transformando-o, completando-o) e redigir novos, utilizando também programas de vídeo-escrita.
- Escrever textos simples de regulamentação ou projetos esquemáticos para a execução de uma atividade (por exemplo: regras de um jogo, receitas, etc.).
- Produzir textos coletivos para relacionar experiências escolares e temas de estudo.
- Produzir textos criativos com base em modelos fornecidos (poesias infantis, contos breves, poesias).
- Experimentar livremente, também através do uso do computador, a formatação da página, as soluções gráficas à forma textual escolhida e integrando eventualmente, ao texto verbal, materiais multimídias.
- Produzir textos substancialmente corretos do ponto de vista ortográfico, morfossintático, lexical, respeitando as funções sintáticas dos principais sinais de pontuação.

Aquisição e expansão do léxico receptivo e produtivo

- Compreender e utilizar de maneira apropriada o léxico de base (palavras do vocabulário fundamental e de grande uso).
- Enriquecer o repertório lexical através de atividades comunicativas orais, de leitura e de escrita e ativando o conhecimento das principais relações de significado entre as palavras (semelhança, diferenças, palavras pertencentes a um campo semântico).

- Compreender que as palavras têm diferentes significados e especificar o significado da palavra em um texto.
- Compreender, nos casos mais simples e frequentes, o uso e o significado figurado das palavras.
- Compreender e utilizar palavras e terminologias específicas, ligadas à disciplinas de estudo.
- Utilizar o dicionário como instrumento de consulta.

Elementos de gramática explícita e reflexões sobre o uso da língua

- Relativamente a textos ou em situações de experiências diretas, reconhecer a variabilidade da língua no tempo e no espaço geográfico, social ou comunicativo.
- Conhecer os principais mecanismos de formação das palavras (palavras simples, derivadas, compostas).
- Compreender as principais relações de significado entre as palavras (semelhança, diferenças, inclusão em um determinado campo semântico).
- Reconhecer a estrutura do núcleo da frase simples (chamada de *frase mínima*): predicado, sujeito, outros elementos requeridos pelo verbo.
- Reconhecer em uma frase ou em um texto as partes do discurso ou as categorias lexicais, identificando os principais traços gramaticais; reconhecer as conjunções de uso mais frequente (como *e, mas, de fato, porque, quando*).
- Conhecer as convenções ortográficas fundamentais e servir-se deste conhecimento para rever a própria produção escrita e corrigir erros eventuais.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau

A criança interage de maneira eficaz em diversas situações comunicativas através de modalidades de diálogo, sempre respeitando as ideias alheias; com tal atitude amadurece a consciência de que o diálogo, além de ser um instrumento comunicativo, tem também um grande valor civil e o utiliza para apreender informações e elaborar uma opinião acerca dos problemas que cercam os vários contextos culturais e sociais.

Usa a comunicação oral para colaborar com outros, por exemplo na realização de jogos ou produtos, na elaboração de projetos e na formulação de opiniões acerca de problemas relacionados aos vários âmbitos culturais e sociais.

Ouve e compreende textos de vários tipos, “diretos” e “transmitidos” por recursos midiáticos, reconhecendo a fonte, o tema, as informações e as suas hierarquias, a intenção do emitente.

Expõe oralmente ao professor e aos companheiros de sala temas de estudo e pesquisa, usando, também, suportes específicos (esquemas, mapas, apresentações de computador, etc.).

Usa manuais das disciplinas ou textos de divulgação (contínuos, não contínuos e mistos) nas atividades de estudo pessoal e colaborativas, para pesquisar, buscar e reelaborar dados, informações e conceitos; constrói com base no que foi lido textos ou apresentações com a utilização de instrumentos tradicionais e informáticos.

Lê textos literários de diversos gêneros (narrativos, poéticos, literários) e começa a formar uma interpretação com os colegas de sala e professores.

continua →

Escreve corretamente textos de diversos tipos (narrativo, descritivo, informativo, normativo, argumentativo) adequados a situações, temas, objetivos, destinatários.

Produz textos multimídias utilizando de maneira eficaz o contato das linguagens verbais com as linguagens icônicas e sonoras.

Compreende e usa de maneira apropriada as palavras do vocabulário de base (fundamental; de grande uso; de grande disponibilidade).

Reconhece e usa termos específicos com base nos diversos campos do discurso.

Adapta adequadamente os registros informais e formais com base na situação comunicativa e nos interlocutores, realizando seleções lexicais adequadas.

Reconhece a relação entre variedade linguística/ diversas línguas (plurilinguismo) e seu uso no espaço geográfico, social e comunicativo.

Padroniza e aplica, em diferentes situações, os conhecimentos fundamentais relativamente ao léxico, à morfologia, à organização lógico-sintática das frases simples e complexas, aos conectivos textuais; utiliza os conhecimentos metalinguísticos para compreender com maior precisão os significados dos textos e para corrigir os próprios textos.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

Ouvindo e falando

- Ouvir textos produzidos por terceiros, também transmitidos por recursos midiáticos, reconhecendo

as fontes e localizando o objetivo, o assunto, as informações principais e o ponto de vista do emitente.

- Intervir em uma conversação ou em uma discussão, de classe ou em grupo, com pertinência e coerência, respeitando os tempos e a vez de cada um falar e fornecendo uma contribuição pessoal positiva.
- Utilizar os próprios conhecimentos acerca dos tipos de textos com a finalidade de adotar estratégias funcionais para a compreensão durante a audição dos mesmos.
- Ouvir textos aplicando técnicas de suporte à compreensão: durante a audição (tomando notas, palavras-chave, frases curtas de resumo, sinais convencionais) e depois (reelaboração das notas, explicitação de palavras-chave, etc.).
- Reconhecer, de ouvido, alguns elementos rítmicos e sonoros do texto poético.
- Narrar experiências, eventos e tramas, selecionando informações significativas com base no objetivo, ordenando-as com base em um critério lógico-cronológico, explicitando-as de maneira clara e exaustiva e usando um registro adequado à argumentação e à situação.
- Descrever objetos, locais, pessoas e personagens, expor procedimentos selecionando as informações significativas com base no objetivo e usando um léxico adequado à argumentação e situação.
- Fazer relatórios orais sobre um tema de estudo, explicitando o objetivo e apresentando-o de maneira clara: expor as informações em uma ordem preestabelecida e coerente, usar um registro adequado à argumentação e situação, controlar o léxico específico, precisar as fontes e servir-se eventualmente de material de suporte (mapas, tabelas, gráficos).

- Argumentar a própria tese acerca de um tema estudado e debatido em classe, com dados pertinentes e motivações válidas.

Leitura

- Ler em voz alta, de maneira expressiva, textos conhecidos reagrupando as palavras ligadas pelo significado e usando as pausas e entonações para fazer jus ao espírito do texto e permitir o entendimento de quem escuta.
- Ler, silenciosamente, textos de natureza e proveniências variadas aplicando técnicas de suporte à compreensão (sublinhar, anotações à margem, notas) e utilizando estratégias diferenciadas (leitura seletiva, de orientação, analítica).
- Utilizar textos funcionais de diversos tipos para enfrentar situações da vida cotidiana.
- Obter informações explícitas e implícitas de textos informativos, para documentar um tema específico ou para realizar objetivos práticos.
- Obter informações utilizando as várias partes de um manual de estudo: índice, capítulos, títulos, sumários, textos, enquadramentos, imagens, resumos, gráficos.
- Comparar, acerca de um mesmo assunto, informações obtidas de várias fontes, selecionando as mais significativas e confiáveis. Reformular de maneira sintética as informações selecionadas e reorganizá-las de maneira pessoal (listas de assuntos, resumos esquemáticos, mapas, tabelas).
- Compreender textos descritivos, localizando os elementos da descrição, sua colocação no espaço e o ponto de vista do observador.

- Ler textos argumentativos simples e especificar a tese central e seus argumentos de suporte, avaliando a sua pertinência e validade.
- Ler textos literários de diversos tipos e formas (contos, novelas, romances, poesias, comédias), identificando o tema principal e as intenções comunicativas do autor; personagens, suas características, papéis, relações e a motivação de suas ações; ambientação espacial e temporal; gênero ao qual pertencem. Formular, em colaboração com os colegas, hipóteses interpretativas fundadas no texto.

Escrita

- Conhecer e aplicar as técnicas de idealização, planificação, redação e revisão do texto a partir da análise da escrita: utilizar instrumentos para a organização das ideias (por exemplo mapas, escalas); utilizar instrumentos para a revisão do texto antes de sua redação definitiva; respeitar as convenções ortográficas.
- Escrever diversos tipos de textos (narrativo, descritivo, expositivo, regimental, argumentativo) corretamente sob o ponto de vista morfológico, lexical, ortográfico, coerentes e coesos, adequados ao objetivo e ao destinatário.
- Escrever textos de formas diversas (por exemplo, manual de instruções, cartas privadas ou públicas, diários pessoais e de bordo, diálogos, artigos de crônicas, críticas, comentários, argumentações) com base nos modelos aprendidos, adequando-os à situação, assunto, objetivo, destinatário e selecionando o registro mais adequado.

- Utilizar nos próprios textos, sob forma de citação explícita e/ou de paráfrase, parte do texto produzido por outros e extraídos de diversas fontes.
- Escrever resumos, também em forma de esquema, de textos ouvidos ou lidos com objetivos específicos.
- Utilizar a vídeoescritura para os próprios textos, cuidando da formatação. Escrever textos digitais (por exemplo, email, posts de blogs, apresentações) também como um suporte à exposição oral.
- Realizar diversas formas de escrita criativa, em prosa ou em verso (por exemplo, jogos linguísticos, reescrita de textos narrativos com mudanças de ponto de vista); escrever ou inventar textos teatrais para uma eventual montagem.

Aquisição e expansão do léxico receptivo e produtivo

- Ampliar, com base nas experiências escolares e extracurriculares, das leituras e das atividades específicas, o próprio repertório lexical de forma que seja possível compreender e usar todas as palavras do vocabulário de base também em outros contextos.
- Compreender e usar palavras no sentido figurado.
- Compreender e usar, de maneira apropriada, os termos específicos de base de cada uma das diferentes disciplinas e também no âmbito dos interesses pessoais.
- Realizar escolhas lexicais adequadas com base nas situações comunicativas, nos interlocutores e no tipo de texto.
- Utilizar os próprios conhecimentos das relações de significado entre as palavras e dos mecanismos de

formação das palavras para compreender palavras desconhecidas no interior de um texto.

- Utilizar diversos tipos de dicionários; localizar dentro de um determinado capítulo do dicionário as informações úteis para resolver problemas ou dúvidas linguísticas.

Elementos de gramática explícita e reflexões sobre o uso da língua

- Reconhecer e exemplificar casos de variação linguística;
- Estabelecer relações entre situações de comunicação, interlocutores e registros linguísticos; entre campos de discurso, formas de texto, léxico específico.
- Reconhecer as características e as estruturas dos principais tipos de textos (narrativos, descritivos, regulamentares, expositivos, argumentativos).
- Reconhecer as principais relações entre os significados das palavras (sinônimos, opostos, inclusões); conhecer a organização do léxico em campos semânticos e famílias lexicais.
- Conhecer os principais mecanismos de formação das palavras: derivação, composição.
- Reconhecer a organização lógico-sintática das frases simples.
- Reconhecer a estrutura e a hierarquia lógico-sintática da frase complexa, pelo menos em um primeiro grau de subordinação.
- Reconhecer em um texto as partes do discurso ou categorias lexicais e seus traços gramaticais.
- Reconhecer conectivos sintáticos e textuais, sinais de pontuação e suas funções específicas.

- Refletir acerca dos próprios erros típicos apontados pelo professor, com o objetivo de aprender a se autocorrigir na produção escrita.

LÍNGUA INGLESA E SEGUNDA LÍNGUA COMUNITÁRIA

A aprendizagem da língua inglesa e de uma segunda língua comunitária, além da língua materna e de escolarização, permite às crianças o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural e permite a aquisição dos primeiros instrumentos úteis para o exercício da cidadania ativa no contexto no qual se vive, também para além do território nacional.

A consciência da cidadania europeia através do contato com duas línguas comunitárias, o desenvolvimento de um repertório diversificado de recursos linguísticos e culturais para interagir com outros e a capacidade de aprender as línguas concorrem para a educação plurilíngue e intercultural, na ótica da educação permanente. Familiarizando-se com mais línguas, a criança aprende a reconhecer a existência de diferentes sistemas linguísticos e culturais e se torna, gradativamente, consciente da variedade de meios que cada língua oferece para pensar, se expressar e se comunicar.

Para facilitar os processos que tornam possível estes resultados, é necessário que a aprendizagem das línguas seja assegurada seja transversalmente em “horizontal”, que a sua continuidade feita em “vertical”. Através da projeção conjunta dos professores de italiano, das duas línguas estrangeiras e de outras disciplinas realiza-se a transversalidade em horizontal, como área de intervenção comum para o desenvolvimento linguístico cognitivo. A continuidade vertical se realiza da escola primária à escola secundária de primeiro grau mediante a progressão dos objetivos relativos

às diversas competências e o desenvolvimento de estratégias para aprender as línguas.

Com relação à língua inglesa na escola primária, o professor deverá levar em consideração a maior capacidade da criança de se apropriar espontaneamente de modelos de pronúncia e de entonação para ativar mais naturalmente um sistema bilíngue. Tais processos irão integrar elementos da nova língua no sistema da língua mãe, da língua de escolarização e de outras eventuais línguas que a criança domine, ampliando e diferenciando implicitamente os vários componentes linguísticos (aspectos fônico-acústicos, articuladores sintáticos e semânticos). Para a educação plurilíngue e intercultural poderão ser úteis experiências de sensibilização quanto às línguas presentes nos repertórios linguísticos de cada criança.

Na escola secundária de primeiro grau o professor ensinará a criança a reconhecer gradualmente, reelaborar e interiorizar modalidades de comunicação e regras da língua que esta aplicará de maneira cada vez mais autônoma e consciente, ensinará também a criança a desenvolver a capacidade de refletir acerca dos usos e escolher, entre formas e códigos linguísticos diferentes, o mais adequado aos seus objetivos e às diversas situações.

Com relação à segunda língua comunitária, introduzida na escola secundária de primeiro grau, o professor deverá levar em consideração as experiências linguísticas já amadurecidas pela criança para ampliar o conjunto de suas competências. Na perspectiva da educação plurilíngue, a nova língua deverá ser considerada como uma oportunidade de ampliar e/ou aprofundar o repertório linguístico já adquirido pela criança e como uma ocasião para reutilizar, de maneira sempre mais consciente, as estratégias de aprendizagem da língua.

Na aprendizagem de línguas a motivação nasce da atitude natural das crianças de se comunicar, socializar, interagir e também da natural propensão de “fazer com a língua”. O professor cuidará de alternar as diferentes estratégias e atividades: por exemplo, propostas de músicas, poesias infantis, jogos com os companheiros, jogos de faz de conta, atividades que requeiram respostas corpóreas e indicações verbais na língua. Introduzirá, gradualmente, atividades que possam contribuir para aumentar a motivação, como a análise de materiais autênticos (imagens, objetos, textos, etc.), ouvir histórias e tradições de outros países, interações em forma de correspondência com crianças estrangeiras da mesma idade, participação em projetos com escolas de outros países. O uso de tecnologias informáticas permitirá a ampliação de espaços, tempos e modalidades de contato e interação social entre indivíduos, comunidades escolares e territórios. A criança poderá, assim, passar progressivamente de uma interação centrada essencialmente nas próprias necessidades a uma comunicação atenta ao interlocutor até que sejam desenvolvidas as competências sócio-relacionais adequadas para interlocutores e diferentes contextos.

Poderão ser criadas, ademais, situações nas quais a língua estrangeira seja utilizada no lugar da língua escolar, para promover e veicular lições ligadas a diferentes contextos.

No âmbito das atividades didáticas realizadas com o intuito de fazer com que as crianças adquiram capacidade de usar a língua, o professor gradualmente introduzirá atividades de reflexão para fazer com que sejam conhecidas as convenções de uso de uma determinada comunidade linguística, isto é, as semelhanças e diferenças entre diferentes línguas e culturas de modo a desenvolver na criança uma consciência plurilíngue e uma sensibilidade intercultural.

A reflexão poderá, ainda, ser direcionada para o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação e consciência de como se aprende.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola primária para a língua inglesa

(Os objetivos são dirigidos ao Nível A1 do *quadro comum europeu de referência para as línguas* do Conselho Europeu)

A criança compreende mensagens orais e escritas breves relacionadas a assuntos familiares.

Descreve, oralmente e por escrito, de maneira simples, aspectos da própria vida e do próprio ambiente e elementos que se referem a necessidades imediatas.

Interage no jogo; comunica-se, de maneira compreensível, com expressões e frases memorizadas, em trocas de informações simples de rotina.

Desenvolve as lições conforme as indicações dadas em língua estrangeira pelo professor, pedindo, eventualmente, explicações.

Localiza alguns elementos culturais e percebe relações entre formas linguísticas e usos da língua estrangeira.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola primária

Ouvindo (compreensão oral)

- Compreende vocábulos, instruções, expressões e frases de uso quotidiano, pronunciados clara e lentamente, relativos a si mesmo, aos colegas e à família.

Falando (produção e interação oral)

- Produz frases significativas sobre objetos, lugares, pessoas e situações conhecidas.
- Interage com um colega para apresentações e/ou jogos, utilizando expressões e frases memorizadas adaptadas à situação.

Leitura

- Compreende cartões, bilhetes e mensagens breves, acompanhados, de preferência, de suporte visual ou sonoro, entendendo palavras e frases já aprendidas oralmente.

Escrita (produção escrita)

- Escreve palavras e frases simples de uso cotidiano, atinentes às atividades escolares desenvolvidas em sala e relativas aos interesses pessoais e de grupo.

Objetivos de aprendizagem ao final da quinta série da escola primária

Ouvindo (compreensão oral)

- Compreende diálogos breves, instruções, expressões e frases de uso cotidiano quando pronunciadas claramente e identifica o tema geral de um discurso no qual se fala sobre um tema conhecido.
- Compreende deletar textos multimídias curtos, identificando palavras chave e o sentido geral.

Falando (produção e interação oral)

- Descreve pessoas, lugares e objetos familiares, utilizando palavras e frases já encontradas em conversas e/ou leituras.

- Refere-se com informações simples relacionadas à esfera pessoal, integrando o significado do quanto foi referido com mímicas e gestos.
- Interage de maneira compreensível com um colega ou com um adulto com o qual tenha familiaridade, utilizando expressões e frases adequadas às situações.

Leitura (compreensão escrita)

- Ler e compreender textos breves e simples, preferencialmente acompanhados por suportes visuais, extraindo os seus significados gerais e identificando palavras e frases familiares.

Escrita (produção escrita)

- Escrever, de maneira compreensível, mensagens simples e breves para se apresentar, para fazer congratulações, para agradecer ou convidar alguém, para solicitar ou dar informações, etc.

Reflexões acerca da língua e da aprendizagem

- Observar duplas de palavras similares quanto à sua pronúncia, distinguindo seus significados.
- Observar palavras e expressões nos contextos de uso e compreender as relações de significado.
- Observar a estrutura das frases e relacionar a estrutura sintática e as intenções comunicativas.
- Reconhecer o que se aprendeu e o que se deve ainda aprender.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau para a língua inglesa

(Os objetivos são dirigidos ao Nível A2 do *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas* do Conselho Europeu)

A criança compreende oralmente e por escrito os pontos essenciais de textos na língua padrão sobre assuntos familiares ou de estudo com os quais se depara na escola ou em seu tempo livre.

Descreve oralmente situações, conta acontecimentos e experiências pessoais, expõe argumentos de estudo.

Interage com um ou mais interlocutores em contextos familiares, acerca de temas conhecidos.

Lê textos simples com diferentes estratégias, adequando-as aos seus objetivos.

Lê textos informativos e escuta explicações pertinentes a conteúdos de estudo de outras disciplinas.

Escreve relatórios simples e compõe cartas breves ou mensagens para colegas da mesma idade ou familiares.

Localiza elementos culturais veiculados na língua materna ou de escolarização e os compara com os veiculados em língua estrangeira, sem atitudes de recusa.

Enfrenta situações novas, atendo-se ao seu repertório linguístico; usa a língua para apreender argumentos também de contexto disciplinares diferentes e colabora efetivamente com os colegas na realização de atividades e projetos.

Autoavalia as competências adquiridas e desenvolve consciência acerca do seu modo próprio de aprendizagem.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

Ouvindo (compreensão oral)

- Compreender os pontos essenciais de um discurso, com a condição de que seja usada uma linguagem clara e que se fale de assuntos conhecidos, inerentes à escola, ao tempo livre, etc.
- Especificar a informação principal de programas de rádio ou televisão acerca de acontecimentos da atualidade ou acerca de assuntos relativos aos próprios interesses, com a condição de que o discurso seja articulado de maneira clara.
- Especificar, a partir do ouvir, termos e informações referentes a conteúdos de estudo de outras disciplinas.

Falando (produção e interação oral)

- Descrever ou apresentar pessoas, condições de vida ou de estudo, lições cotidianas; indicar do que se gosta e do que não se gosta; expressar uma opinião e motivá-la com expressões e frases conexas de maneira simples.
- Interagir com um ou mais interlocutores, compreender os pontos chaves de uma conversa e expor as próprias ideias de maneira clara e compreensível.
- Gerenciar conversas de rotina, fazendo perguntas e trocando ideias e informações em situações quotidianas previsíveis.

Leitura (compreensão escrita)

- Ler e especificar informações explícitas em textos breves, de uso quotidiano, e em cartas pessoais.

- Ler globalmente textos relativos a lugares para encontrar informações específicas relativas aos próprios interesses e a conteúdos de estudo de outras disciplinas.
- Ler manuais de uso de objetos para o desenvolvimentos de jogos, para atividades colaborativas.
- Ler histórias breves, biografias simples e textos narrativos mais amplos em edições graduais.

Escrita (produção escrita)

- Produzir respostas a questionários e formular perguntas sobre textos.
- Contar, por escrito, experiências expressando sensações e opiniões com frases simples.
- Escrever cartas pessoais breves, adequando-as ao destinatário e relatórios breves que usem léxico substancialmente apropriado e de sintaxe elementar.

Reflexões acerca da língua e da aprendizagem

- Extrair regularidades simples e diferenças na forma de textos escritos de uso comum.
- Comparar palavras e estruturas relativas a diferentes códigos verbais.
- Extrair analogias simples ou diferenças entre comportamentos e usos ligados a diferentes línguas.
- Reconhecer como se aprende e o que dificulta o próprio aprendizado.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau para a segunda língua comunitária

(Os objetivos são dirigidos ao Nível A1 do *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas* do Conselho Europeu)

A criança compreende mensagens breves, orais e escritas, relativamente ao seu contexto familiar.

Comunica-se oralmente nas atividades que requerem somente uma troca de informações simples e diretas a respeito de assuntos familiares e habituais.

Descreve oralmente e por escrito, de maneira simples, aspectos da própria vivência e do próprio ambiente.

Lê textos breves e simples com técnicas adequadas aos seus objetivos.

Solicita explicações, desenvolve as lições conforme as orientações dadas em língua estrangeira pelo professor.

Estabelece relações entre elementos linguístico-comunicativos simples e elementos culturais próprios da língua de estudo.

Compara os resultados conseguidos em diferentes línguas e as estratégias utilizadas para aprender.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

Ouvindo (compreensão oral)

- Compreender instruções, expressões e frases de uso quotidiano se pronunciadas claramente e identificar o tema geral de mensagens orais breves relacionadas a assuntos conhecidos.

- Compreender textos multimídias breves, identificando palavras chave e o sentido global.

Falando (produção e interação oral)

- Descrever pessoas, lugares e objetos familiares, utilizando palavras e frases já encontradas em conversas e/ou leituras.
- Referir-se a informações simples relacionadas à esfera pessoal, integrando o significado do quanto foi referido através de mímicas e gestos.
- Interagir de maneira compreensível com um colega ou com um adulto com o qual se tenha familiaridade, utilizando expressões e frases adequadas às situações.

Leitura (compreensão escrita)

- Compreender textos simples de conteúdo familiar e de tipo concreto e procurar informações específicas nos materiais de uso costumeiro.

Escrita (produção escrita)

- Escrever textos breves e simples para contar as próprias experiências, para parabenizar, para agradecer ou para convidar alguém, mesmo que com erros formais que não comprometam, porém, a compreensão da mensagem.

Reflexões acerca da língua e da aprendizagem

- Observar as palavras nos contextos de uso e compreender as eventuais variações de significado.
- Observar a estrutura das frases e relacionar a estrutura sintática e as intenções comunicativas.
- Comparar palavras e estruturas relativas a diferentes códigos verbais.

- Reconhecer o que se aprendeu e o que se deve ainda aprender.

HISTÓRIA

O sentido do professor na história

Em nosso país a história se manifesta, para as novas gerações, na extraordinária sedimentação de civilidade e sociedade legíveis nas cidades, sejam pequenas ou grandes, nos tantos sinais conservados na passagem, nos milhares de sítios arqueológicos, nas coleções de arte, nos arquivos, nas manifestações tradicionais que investem, juntamente com a língua, música, arquitetura, artes visuais, manufaturas, cultura alimentar e que entram na vida cotidiana. A própria constituição, em seu artigo 9, incumbe a todos, e de maneira especial a escola, o dever de tutelar esse patrimônio.

O estudo da história, juntamente com a memória das gerações vivas, com a percepção do presente e com a visão do futuro, contribui com a formação da consciência histórica dos cidadãos e os motiva a ter senso de responsabilidade com relação ao patrimônio e aos bens comuns.

Por este motivo, a escola é incentivada a explorar, enriquecer, aprofundar e consolidar o conhecimento e o sentido de história.

Os métodos didáticos da história

Os livros, as atividades laboratoriais, dentro e fora das salas de aula, utilizando-se dos muitos recursos multimídias hoje disponíveis, ampliam, estruturam e consolidam esta dimensão de aprendizagem.

A capacidade e a possibilidade de usufruir de cada oportunidade de estudo da história, na escola e no território circunstante, permite um trabalho pedagógico rico a partir das narrativas e das atividades laboratoriais e lúdicas

com crianças menores para atravessar muitas experiências exploratórias acerca do passado: um trabalho indispensável para aproximar as crianças da capacidade de reconstruir e perceber progressivamente o “fato histórico” a fim de indagar os seus diversos aspectos, as múltiplas perspectivas, as causas e as razões.

É através deste trabalho, na escola e na comunidade, que são enfrentados os primeiros “saberes da história”: o conhecimento cronológico, a medição do tempo, a periodização. Ao mesmo tempo as crianças começam a adquirir a capacidade de reconstruir os fatos históricos e os seus múltiplos significados em relação aos problemas que o homem teve que enfrentar, até às grandes questões da atualidade.

A história como campo disciplinar

A história, como campo científico de estudo, é a disciplina na qual se aprende a conhecer e interpretar fatos, eventos e processos do passado. Os conhecimentos do passado oferecem métodos e saberes úteis para a compreensão e interpretação do presente.

Os conhecimentos produzidos pelos historiadores, inculcáveis e em contínuo crescimento, são submetidos a constantes revisões à medida em que vão mudando as relações entre presente e passado ao mesmo tempo em que surgem reinterpretações das fontes. A escola leva tais coisas em consideração e, de maneira cada vez mais cuidadosa, com relação às diferentes idades e as capacidades cognitivas das crianças, projeta percursos didáticos que aprofundam os conhecimentos da história e a atenção às diferentes fontes.

Identidade, memória e cultura histórica

Nos tempos mais recentes, o passado e especialmente os temas da memória, da identidade e das raízes caracteriza-

ram fortemente o discurso público e dos meios midiáticos acerca da história.

Um professor que promove a padronização dos instrumentos críticos evita que a história seja usada de maneira instrumental, de maneira imprópria.

Ademais, a formação de uma sociedade multiétnica e multicultural traz consigo a tendência de transformar a história, de disciplina de estudo, em instrumento de representação das diferentes identidades, com o risco de comprometer o caráter científico e, conseqüentemente, de diminuir a própria eficácia formativa do currículo.

É oportuno salientar como é a própria pesquisa histórica e o raciocínio crítico sobre os fatos essenciais relativos à história italiana e européia que oferecem uma base para reflexão, de maneira articulada e argumentada, sobre as diversidades dos grupos humanos que povoam o planeta, a partir da unidade do gênero humano. Pesquisa histórica e raciocínio crítico reforçam, ainda, a possibilidade de confronto e diálogo com relação à complexidade do passado e do presente entre os diferentes componentes de uma sociedade multicultural e multiétnica. Por esta razão, o currículo será articulado em torno de alguns acontecimentos periódicos da evolução humana, entre os quais: o processo de hominização, a pesquisa neolítica, a revolução industrial e os processos de mundialização e globalização.

A história geral na escola

É assim necessário atualizar os temas de estudo, adequando-os às novas perspectivas, fazendo com que a história, nas suas diversas dimensões – mundial, européia, italiana e local – se apresente como uma trama significativa de pessoas, culturas, economias, religiões, acontecimentos

que constituíram processos de grande relevância para a compreensão do mundo atual: desde a pré-história até as primeiras sociedades da antiguidade, das grandes civilizações antigas até a colonização grega e o processo de unificação do Mediterrâneo, da constituição do império romano à difusão do cristianismo, da progressiva estruturação dos territórios ao nascimento de uma sociedade rica pelo afluxo de diferentes tipos de pessoas e culturas na Idade Média; do Humanismo e do Renascimento às descobertas geográficas e à expansão europeia, da reforma protestante à constituição dos estados modernos; da Revolução científica ao Iluminismo e a formação dos estados de direito; da colonização à formação dos estados nacionais, especialmente do italiano, da industrialização à difusão da sociedade de massa e à emancipação feminina; dos conflitos mundiais à afirmação de ditaduras e à expansão da democracia, dos movimentos de resistência à formação da república italiana, da descolonização ao advento da globalização; das revoluções científicas à revolução digital.

Particularmente, os conhecimentos das diversas e profundas conexões, dos conflitos e das trocas que se desenvolveram ao longo do tempo entre os povos do Mediterrâneo e as populações de outras regiões do mundo tornam compreensíveis questões que, de outra forma, seriam inteiramente esmagadas na dimensão do presente. Os dois polos temporais, o passado e o presente, devem ter o peso justo no currículo e é oportuno que os dois se correlacionem o tempo todo.

É evidente, no entanto, que são exatamente as complexas questões do presente que necessitam dos conhecimentos de história geral, articuladas no arco do primeiro ciclo, com base na sua importância para fins de uma primeira compreensão do mundo.

A divisão dos conhecimentos históricos por níveis escolares

Esta disciplina, dada sua complexidade, requer a formulação de um percurso bem articulado, com uma progressão de atividades e de conhecimentos adaptados às diferentes fases do aprendizado e que permitam a distribuição, ao longo de todo o arco da escola primária e secundária de primeiro grau, das diferentes tarefas de aprendizado.

A história geral, na escola primária, tem o objetivo de fazer com que as crianças descubram o mundo histórico atrás da construção de um sistema de conhecimentos divididos em quadros de civilizações ou quadros históricos sociais, sem negligenciar os principais fatos históricos. Na escola secundária de primeiro grau os desenvolvimentos dos conhecimentos históricos estarão relacionados também aos processos, às transformações e aos eventos que transformaram o mundo no que é hoje.

Uma sistematização dos conhecimentos históricos cronologicamente mais estruturada dar-se-á ao longo de todo o arco do primeiro ciclo de instrução.

Na escola primária, especificamente, são atribuídos os conhecimentos históricos relativos ao período que compreende a aparição do homem até a antiguidade; na escola secundária os conhecimentos relativos ao período que compreende a antiguidade até o início do século XXI. O último ano da escola secundária de primeiro grau é dedicado ao estudo da história do século vinte.

No entanto, é importante salientar a importância, a partir da escola primária, do aprendizado da história com foco nos temas relativos ao conjunto de problemas da vida humana no planeta: o uso de diferentes fontes de energia, a defesa de elementos naturais adversos e a transformação progressiva do ambiente natural, as muitas etapas do

desenvolvimento técnico, a conservação dos bens e dos alimentos, a divisão do trabalho e as diferenças sociais, as migrações e as conquistas dos territórios, o conflito interno e externo às comunidades, a guarda e a transmissão dos conhecimentos, os códigos e os meios de comunicação, o nascimento e desenvolvimento das crenças e dos rituais, o nascimento e o desenvolvimento do sentimento religioso e das normas, a construção das diferentes formas de governo. Tal abordagem, construída entre passado e presente, permite também que não se pare demoradamente nos temas individuais e nas civilizações remotas, na convicção de que em uma determinada classe se deva desenvolver somente temas específicos.

A articulação disciplinar

A história se abre à utilização de métodos, conhecimentos, visões e conceptualizações de outras disciplinas. Os professores, aproveitando tal peculiaridade, potencializam as tramas disciplinares sugeridas pelos temas propostos às crianças. É especialmente importante considerar as áreas de sobreposição entre a história e a geografia, em consideração à íntima conexão existente entre os povos e as regiões nas quais as crianças vivem.

São importantes, para a educação linguística, os processos de produção e de organização das informações primárias e inferenciais, as capacidades adquiridas através do estudo metódico de textos com o objetivo de apreender o léxico específico e apreender a conceitualizar expondo oralmente e através da escrita.

A educação voltada ao patrimônio cultural e à cidadania ativa

O ensino e o aprendizado da história contribuem à educação voltada ao patrimônio cultural e à cidadania ativa.

Os professores se esforçam para fazer com que as crianças descubram o nexó entre as tramas e os conhecimentos do passado, com que usem metodicamente as fontes arqueológicas, museus, fontes icônicas, arquivos, para que os apreciem como bens culturais. Desta forma, a educação voltada ao patrimônio cultural fornece uma contribuição fundamental à cidadania ativa. Os professores ressaltarão, especialmente, as relações entre as instituições e as sociedades, as diferenças de gênero e generalização, as formas estatuais e as estruturas democráticas.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola primária

A criança reconhece elementos significativos do passado do seu ambiente de vida.

Reconhece e explora, de maneira cada vez mais aprofundada, os traços históricos presentes no território e compreende a importância do patrimônio artístico e cultural.

Usa a linha do tempo para organizar informações, conhecimentos, períodos e especificar sucessões, contemporaneidades, durações e periodizações.

Identifica as relações entre grupos humanos e contextos espaciais.

Organiza as informações e os conhecimentos, tematizando e usando as conceptualizações pertinentes.

Compreende os textos históricos propostos e sabe individualizar as suas características.

Usa mapas geo-históricos, também com o auxílio de instrumentos informatizados.

Conta os fatos estudados e sabe produzir textos históricos simples, também com recursos digitais.

continua →

Compreende acontecimentos, fatos e fenômenos das sociedades e das civilizações que caracterizaram a história da humanidade, desde o paleolítico até o fim do mundo antigo, com possibilidade de abertura e de relação com a contemporaneidade.

Compreende aspectos fundamentais do passado da Itália, desde o paleolítico até o fim do império romano do ocidente, com possibilidade de abertura e de relação com a contemporaneidade.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola primária

Uso das fontes

- Individualizar os traços e usá-lo, como fontes para produzir conhecimentos acerca do próprio passado, da geração dos adultos e da comunidade à qual pertencem.
- Obter, através de diversas fontes, informações e conhecimentos acerca de aspectos do passado.

Organização das informações

- Representar, gráfica e verbalmente, as atividades, os fatos vividos e narrados.
- Reconhecer relações de sucessão e de contemporaneidade, durações, períodos, ciclos temporais, mutações em fenômenos e experiências vividas e narradas.
- Compreender a função e o uso de instrumentos convencionais para a medição e a representação do tempo (relógio, calendário, linhas temporais, ...).

Instrumentos conceituais

- Acompanhar e compreender acontecimentos históricos narrados ou lidos a partir de textos da antiguidade, de histórias, contos, biografias de grandes figuras do passado.
- Organizar os conhecimentos adquiridos em esquemas temporais simples.
- Especificar analogias e diferenças através da comparação entre diferentes quadros histórico-sociais, afastados no tempo e no espaço.

Produção escrita e oral

- Representar conhecimentos e conceitos apreendidos através de gráficos, desenhos, textos escritos e com recursos digitais.
- Relatar, de maneira simples e coerente, os conhecimentos adquiridos.

Objetivos de aprendizagem ao final da quinta série da escola primária

Uso das fontes

- Produzir informações a partir de fontes de natureza diversificada, úteis à reconstrução de um fenômeno histórico.
- Representar, em um quadro histórico-social, as informações que emergem dos traços do passado, presentes no território no qual se vive.

Organização das informações

- Ler um mapa histórico-geográfico relativo às civilizações estudadas.
- Usar cronologia e mapas histórico-geográficos para representar os próprios conhecimentos.

- Comparar os quadros históricos das civilizações estudadas.

Instrumentos conceituais

- Usar o sistema de medida ocidental do tempo histórico (antes de Cristo – depois de Cristo) e compreender os sistemas de medição do tempo histórico de outras civilizações.
- Elaborar representações sintéticas das sociedades estudadas, colocando em evidência as relações entre os elementos caracterizantes.

Produção escrita e oral

- Comparar aspectos que caracterizam as diferentes sociedades estudadas, também relacionando-as com o presente.
- Obter e produzir informações a partir de gráficos, tabelas, mapas históricos, sítios iconográficos e consultar textos de diferentes gêneros, manuscritos ou não, físicos ou digitais.
- Expor, com coerência, conhecimentos e conceitos apreendidos, usando a linguagem específica da disciplina.
- Elaborar, em textos escritos e orais, os argumentos estudados, usando também recursos digitais.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau

A criança se informa de maneira autônoma acerca de fatos e problemas históricos, também mediante o uso de recursos digitais.

continua →

Produz informações históricas com fontes de diferentes gêneros – também digitais – e sabe organizá-las em formato de texto.

Compreende textos históricos e sabe reelaborá-los com um método pessoal de estudo.

Expõe oralmente e com escritos – também digitais – os conhecimentos históricos adquiridos, traçando paralelos e argumentando a partir de reflexões próprias.

Usa os conhecimentos e as habilidades para se orientar na complexidade do presente, compreendendo opiniões e culturas diferentes, entendendo os problemas fundamentais do mundo contemporâneo.

Compreende aspectos, processos e acontecimentos fundamentais da história italiana, desde as formas de ocupação e de poder medievais até a formação do estado unitário e ao nascimento da República, também com possibilidade de abertura e comparação com o mundo antigo.

Conhece aspectos e processos fundamentais da história europeia medieval, moderna e contemporânea, também com possibilidade de abertura e comparação com o mundo antigo.

Conhece aspectos e processos fundamentais da história mundial, desde a civilização neolítica até a revolução industrial e à globalização.

Conhece aspectos e processos essenciais da história do ambiente no qual vive.

Conhece aspectos do patrimônio cultural, italiano e da humanidade, e sabe relacioná-lo com os fenômenos históricos estudados.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola secundária de primeiro grau.

Uso das fontes

- Conhecer alguns procedimentos e técnicas de trabalho nos sítios arqueológicos, nas bibliotecas e nos arquivos.
- Usar diferentes tipos de fontes (documentais, iconográficas, narrativas, materiais, orais, digitais, etc.) para produzir conhecimentos sobre temas definidos.

Organização das informações

- Selecionar e organizar as informações com mapas, esquemas, tabelas, gráficos e recursos digitais.
- Construir gráficos e mapas espaço-temporais para organizar os conhecimentos estudados.
- Relacionar a história local com a história italiana, europeia e mundial.
- Formular e verificar hipóteses com base nas informações produzidas e nos conhecimentos elaborados.

Instrumentos conceituais

- Compreender aspectos e estruturas dos processos históricos italiano, europeu e mundial.
- Conhecer o patrimônio cultural relacionado com os temas estudados.
- Usar os conhecimentos apreendidos para compreender problemas ecológicos, interculturais e de convivência civil.

Produção escrita e oral

- Produzir textos, utilizando conhecimentos selecionados de diferentes fontes de informação, manuscritas e não manuscritas, em papel ou através de recurso digital.
- Argumentar acerca de conhecimentos e conceitos apreendidos, usando a linguagem específica da disciplina.

GEOGRAFIA

A geografia estuda as relações das sociedades humanas, entre elas e com o planeta que as hospeda. É uma disciplina “de ligação” por excelência uma vez que permite a conexão entre temas econômicos, jurídicos, antropológicos, científicos e ambientais de grande relevância para cada um de nós.

Em um tempo caracterizado pela presença na escola de crianças de cada parte do mundo, a geografia permite a comparação acerca das grandes questões comuns a partir do conhecimento dos diferentes lugares de nascimento ou de origem familiar.

O conhecimento geográfico relaciona-se também com os processos de transformação progressiva no ambiente por obra do homem ou por causas naturais de diferentes tipos. A história da natureza e a do homem, porém, se desenvolvem em tempos diferentes: os longos tempos da natureza se cruzam, muitas vezes de maneira conflitiva, com os tempos muito mais breves da história do homem, em ritmos que, muitas vezes, se tornam mais curtos após rápidas transformações, oriundas de novas perspectivas culturais e do implemento de tecnologias inovadoras.

A geografia é atenta ao presente, estudando as várias articulações espaciais e os seus aspectos demográficos, sócio-culturais e político-econômicos. A abertura ao mundo atual é também necessária para desenvolver competências relativas à cidadania ativa, como a consciência de fazer parte de uma comunidade territorial organizada. Todavia, uma vez que o espaço não é estático, a geografia não pode prescindir da dimensão temporal, da qual obtém muitas possibilidades de ler e interpretar os fatos que deixaram testemunho no próprio território, na consciência de que cada ação implica repercussões futuras.

Outra oportunidade formativa irrenunciável que a geografia oferece é a de se habituar a observar a realidade sob diferentes pontos de vista, levando em conta a consideração e o respeito por diferentes pontos de vista, em uma abordagem intercultural que vai do perto ao longe.

O conhecimento e a valorização do patrimônio cultural hereditário do passado, com seus sinais legíveis no território, correm paralelamente ao estudo da paisagem que contém todas as memórias materiais e imateriais, também em sua projeção futura. Tais percursos possibilitam sínteses com a história e as ciências sociais, com as quais a geografia divide, também, a projeção de ações de salvaguarda e de recuperação do patrimônio natural, para que as próximas gerações possam gozar de um ambiente saudável. Reciclagem e disposição do lixo, luta contra a poluição, desenvolvimento das técnicas de produção das energias renováveis, tutela da biodiversidade, adaptação às mudanças climáticas – são temas de grande relevância geográfica, para os quais é essencial a relação com outras disciplinas científicas e técnicas.

O ponto de convergência é a educação no território, entendida como o exercício da cidadania ativa, e na educação voltada ao meio ambiente e ao desenvolvimento.

A presença da geografia no currículo contribui para fornecer os instrumentos formadores de pessoas autônomas e críticas, que sejam capazes de assumir decisões responsáveis na gestão do território e na tutela do ambiente, com um olhar consciente em direção ao futuro.

O primeiro encontro com a disciplina ocorre através de uma abordagem ativa no ambiente circunstante, através de uma exploração direta; nesta fase a geografia opera juntamente com as ciências motoras, para consolidar a relação entre o corpo e o espaço.

Construindo as próprias *geografias*, também através dos testemunhos dos adultos como referências culturais, as crianças podem se aproximar das dimensões sistêmicas da disciplina. De fato, à geografia cabe a delicada missão de construir o sentido de espaço, juntamente com o de tempo, com o qual deve ser constantemente correlacionada. As crianças devem munir-se de coordenadas espaciais para se orientar no território, habituando-se a analisar cada elemento no seu contexto espacial e de maneira multi-escalar, do local onde se encontram até um contexto mundial. A comparação entre a própria realidade (espaço vivido) e a realidade global, e vice-versa, é facilitada pela contínua comparação entre representações espaciais, lidas e interpretadas em diferentes escalas, servindo-se também de mapas geográficos, fotografias e imagens de satélite do globo terrestre, de materiais produzidos pelas novas tecnologias ligadas aos Sistemas Informativos Geográficos (GIS).

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola primária

A criança se orienta no espaço circunstante e nos mapas geográficos, utilizando referências topológicas e pontos cardeais.

Utiliza a linguagem geográfica para interpretar mapas geográficos e o globo terrestre, rascunhos cartográficos simples e mapas temáticos, projeta percursos e itinerários de viagem.

Obtém informações através de uma pluralidade de fontes (cartográficas e de satélite, tecnologias digitais, fotográficas, artístico-literárias).

Reconhece e denomina os principais “objetos” geográficos físicos (rios, montanhas, planícies, litorais, colinas, lagos, mares, oceanos, etc.)

Identifica os caracteres que conotam as paisagens (de montanha, colina, planície, vulcânicas, etc.) com especial atenção aos italianos, e identifica analogias e diferenças entre as principais paisagens europeias e de outros continentes.

Colhe, nas paisagens mundiais da história, as progressivas transformações operadas pelo homem sobre a paisagem natural.

Percebe que o espaço geográfico é um sistema territorial, constituído por elementos físicos e antrópicos ligados por relações de conexão e/ou de interdependência.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola primária

Orientação

- Mover-se de maneira consciente no espaço circunstante, orientando-se através de pontos de

referência, utilizando os indicadores topológicos (para frente, para trás, esquerda, direita, etc.) e os mapas de espaços notórios que se formam na mente (mapas mentais).

Linguagem da geograficidade

- Representar em perspectiva vertical objetos e ambientes conhecidos (planta da sala de aula, etc.) e traçar percursos efetuados no espaço circunstante.
- Ler e interpretar a planta do espaço próximo.

Paisagem

- Conhecer o território circunstante através da abordagem perceptiva e a observação direta.
- Especificar e descrever os elementos físicos e antrópicos que caracterizam as paisagens do ambiente e da vida da própria região.

Região e sistema territorial

- Compreender que o território é um espaço organizado e modificado pelas atividades humanas.
- Reconhecer, no próprio ambiente da vida, as funções dos vários espaços e as suas conexões, as possíveis intervenções positivas e negativas do homem, projetando soluções e exercitando a cidadania ativa.

Objetivos de aprendizagem ao final da quinta série da escola primária

Orientação

- Orientar-se utilizando a bússola e os pontos cardeais, inclusive em relação ao sol.
- Estender os próprios mapas mentais ao território italiano, à Europa e aos diversos continentes através

dos instrumentos da observação indireta (filmes e fotografias, documentos cartográficos, imagens de sensores remotos, elaborações digitais, etc.)

Linguagem da geograficidade

- Analisar as principais características físicas do território, fatos e fenômenos locais e globais, interpretando cartas geográficas em diversas escalas, mapas temáticos, gráficos, elaborações digitais, quadros estatísticos relativos aos indicadores sócio demográficos e econômicos.
- Localizar no mapa geográfico da Itália as regiões físicas, históricas e administrativas; localizar no planisfério e no globo a posição da Itália e da Europa no mundo.
- Localizar as principais regiões físicas e as principais características dos diversos continentes e dos oceanos.

Paisagem

- Conhecer os elementos que caracterizam as principais paisagens italianas, europeias e mundiais, identificando as analogias e as diferenças (também em relação aos quadros sócio-históricos do passado) e os elementos de particular valor ambiental e cultural a serem tutelados e valorizados.

Região e sistema territorial

- Adquirir o conceito de região geográfica (física, climática, histórico-cultural, administrativa) e utilizá-lo a partir do contexto italiano.
- Especificar problemas relativos à tutela e valorização do patrimônio natural e cultural, propondo soluções corretas ao próprio contexto de vida.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau

A criança se orienta no espaço e nos mapas de diferentes escalas com base nos pontos cardeais e nas coordenadas geográficas; sabe utilizar um mapa geográfico de grande escala lançando mão dos pontos de referência fixos.

Utiliza objetivamente mapas geográficos, fotografias atuais e de época, imagens de satélite, elaborações digitais, gráficos, dados estatísticos, sistemas informativos geográficos para comunicar eficazmente informações espaciais.

Reconhece, nas paisagens européias e mundiais, comparando-as às italianas, os elementos físicos significativos e as emergências históricas, artísticas e arquitetônicas como patrimônio natural cultural a ser protegido e valorizado.

Observa e analisa sistemas territoriais, próximos e distantes, no espaço e no tempo, e avalia os efeitos das ações do homem nos sistemas territoriais através de diferentes escalas geográficas.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

Orientação

- Orientar-se nos mapas e orientar os mapas de grande escala com base nos pontos cardeais (também com a utilização da bússola) e nos pontos de referência fixos.
- Orientar-se nas realidades territoriais longínquas, também através da utilização de programas multimídia de visualização do alto.

Linguagem da geografia

- Ler e interpretar vários tipos de mapas geográficos (desde o topográfico até o planisfério), utilizando escalas reduzidas, coordenadas geográficas e simbologia.
- Utilizar instrumentos tradicionais (mapas, gráficos, dados estatísticos, imagens, etc.) e inovadores (imagens de satélite e cartografia computadorizada) para compreender e comunicar fatos e fenômenos territoriais.

Paisagens

- Interpretar e comparar algumas características das paisagens italianas, européias e mundiais, também em relação à sua evolução no tempo.
- Conhecer temas e problemas de proteção da paisagem como patrimônio natural e cultural e projetar ações de valorização.

Regiões e sistemas territoriais

- Consolidar o conceito de região geográfica (física, climática, histórica, econômica), aplicando-o à Itália, à Europa e aos demais continentes.
- Analisar, em termos de espaço, as inter-relações entre fatos e fenômenos demográficos, sociais e econômicos em escala nacional, européias e mundial.
- Utilizar modelos interpretativos de planejamento territorial dos principais países europeus e dos outros continentes, também em relação à sua evolução histórica-política-econômica.

MATEMÁTICA

Os conhecimentos matemáticos contribuem para a formação cultural das pessoas e das comunidades, desenvolvendo as capacidades de relacionar o “pensar” e o “fazer” e também oferecendo instrumentos adequados à percepção, interpretação e correlação entre si de fenômenos naturais, conceitos e artefatos construídos pelo homem e eventos cotidianos. A matemática oferece, especialmente, instrumentos para a descrição científica do mundo e para enfrentar problemas úteis na vida quotidiana; contribui com o desenvolvimento das capacidades de se comunicar e discutir, de argumentar de maneira correta, de compreender os pontos de vista e as argumentações dos outros.

Na matemática, como nas outras disciplinas científicas, o laboratório é um elemento fundamental, entendido como local físico ou como momento no qual a criança está ativa, formulando as próprias hipóteses e controlando as suas consequências, projetando e experimentando, discutindo e argumentando as próprias escolhas, aprendendo a coletar dados, negociando e construindo significados que levam a conclusões temporárias e a novas aberturas, à construção de conhecimentos pessoais e coletivos.

Na escola primária poder-se-á usar os jogos, que possuem um papel crucial na comunicação, na educação voltada ao respeito pelas regras comuns, na elaboração de estratégias adequadas para uso em diferentes contextos.

A construção do pensamento matemático é um processo longo e progressivo no qual conceitos, habilidades, competências e atitudes são reencontrados, interligados, consolidados e desenvolvidos mais de uma vez; é um processo que também comporta dificuldades linguísticas e que requer uma aquisição gradual da linguagem matemática. A resolução de problemas é a característica da prática mate-

mática, e os problemas devem ser entendidos como questões autênticas e significativas, ligadas à vida cotidiana, e não somente exercícios de caráter repetitivo ou quesitos aos quais pode-se responder simplesmente lembrando uma definição ou regra. Gradualmente, estimulado pelo professor e pelas discussões com os colegas, a criança aprenderá a enfrentar com confiança e determinação situações problemáticas, representando-as de diversas maneiras, conduzindo as explorações oportunas, dedicando o tempo necessário à atenta identificação daquilo que se sabe e do que se pretende encontrar, conjecturando soluções e resultados, encontrando possíveis estratégias de resolução. Na escola secundária de primeiro grau será desenvolvida uma atividade mais genuinamente matemática, de formalização e generalização. A criança analisará as situações para traduzí-las em termos matemáticos, reconhecendo esquemas recorrentes, estabelecendo analogias com sistemas já conhecidos, determinando atitudes a serem tomadas (operações, construções geométricas, gráficos, formalizações, escritos e resoluções de equações, etc.) e relacionando-as de maneira eficaz com o objetivo de produzir uma resolução do problema. Uma atenção especial deverá ser dada ao desenvolvimento das capacidades de exposição e de discussão, com os colegas, das soluções e dos procedimentos adotados.

O uso consciente e motivado de calculadoras e do computador deve ser sempre encorajado desde os primeiros anos da escola primária, para, por exemplo, verificar que os cálculos mentais e escritos estejam corretos e para explorar o mundo numérico e das formas.

É de extrema importância o desenvolvimento de uma visão adequada da matemática, não reduzida a um conjunto de regras a serem memorizadas e aplicadas, mas sim reconhecida e apreciada como contexto para enfren-

tar e colocar-se problemas significativos e para explorar e perceber relações e estruturas que são encontradas recorrentemente na natureza e nas criações do homem.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola primária

A criança se move com segurança no cálculo escrito e mental com números naturais e sabe avaliar a necessidade de recorrer a uma calculadora.

Reconhece e representa formas do plano e do espaço, relações e estruturas que se encontram na natureza ou que soa como que criadas pelo homem.

Descreve, denomina e classifica figuras com base nas características geométricas, determinando medidas, projetando e construindo modelos concretos de diferentes tipos.

Utiliza instrumentos para o desenho geométrico (régua, compasso, esquadro) e os instrumentos mais comuns de medida (metro, transferidor, etc.).

Pesquisa dados para obter informações e constrói representações (tabelas e gráficos). Obtém informações também a partir de dados representados em tabelas e gráficos.

Reconhece e quantifica, em casos simples, situações de incerteza.

Lê e compreende textos que envolvem aspectos lógicos e matemáticos.

É capaz de resolver problemas fáceis em todos os âmbitos de conteúdo, mantendo o controle tanto quanto no processo resolutivo como no resultado. Descreve o procedimento seguido e reconhece estratégias de resolução diferentes das utilizadas.

continua →

Constrói raciocínios formulando hipóteses, sustentando as próprias ideias e confrontando os pontos de vista dos outros.

Reconhece e utiliza representações diferentes de objetos matemáticos (números decimais, frações, porcentagens, escalas de redução, ...).

Desenvolve um comportamento positivo em relação à matemática através de experiências significativas, que fizeram com que intuisse como os instrumentos matemáticos que aprendeu a usar são úteis para operar na realidade.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola primária

Números

- Contar objetos ou eventos, em voz alta ou mentalmente, em sentido progressivo e regressivo e pulando de dois em dois, de três em...
- Ler e escrever os números naturais em notações decimais, tendo a consciência da notação posicional; compará-los e ordená-los, representando-os em linha reta.
- Executar mentalmente operações simples com números naturais e verbalizar o procedimento de cálculo.
- Conhecer com segurança as tabuadas da multiplicação dos números até o 10. Executar as operações com números naturais com os algoritmos normalmente escritos.
- Ler, escrever, comparar números decimais, representá-los em linha reta e executar adições simples

e subtrações, também com referência às moedas ou a resultados de medições simples.

Espaço e figuras

- Perceber a própria posição no espaço e estimar distâncias e volumes a partir do próprio corpo.
- Comunicar a posição de objetos no espaço físico, seja com relação ao sujeito, seja com relação a outras pessoas ou objetos, usando termos adequados (para cima/para baixo, para frente/para trás, direita/esquerda, dentro/fora).
- Executar um percurso simples, começando com a descrição verbal o com o desenho, descrevendo um percurso que se esteja fazendo e dando as instruções a alguém para que possa completar o percurso desejado.
- Reconhecer, denominar e descrever figuras geométricas.
- Desenhar figuras geométricas e construir modelos materiais também no espaço.

Relações, dados e previsões

- Classificar números, figuras, objetos com base em uma ou mais propriedades, utilizando representações oportunas, dependendo do contexto e da finalidade.
- Argumentar acerca dos critérios que são usados para realizar classificações e ordenações designadas.
- Ler e representar relações e dados com diagramas, esquemas e tabelas.
- Medir grandezas (altura, tempo, etc.), utilizando tanto as unidades arbitrárias como as unidades e instrumentos convencionais (metro, relógio, etc.).

Objetivos de aprendizagem ao final da quinta classe da escola primária

Números

- Ler, escrever, comparar números decimais.
- Executar as quatro operações com segurança, avaliando a necessidade de recorrer a cálculos mentais, escritos ou com a calculadora, dependendo da situação.
- Executar a divisão com sobra entre números naturais; especificar os múltiplos e os divisores de um número.
- Estimar o resultado de uma operação.
- Operar com as frações e recorrer a frações equivalentes.
- Utilizar números decimais, frações e percentuais para descrever situações cotidianas.
- Interpretar os números inteiros negativos em contextos concretos.
- Representar os números conhecidos na reta e utilizar escalas graduais em contextos significativos para as ciências e a técnica.
- Conhecer sistemas de notação numérica que são ou foram usados em lugares, tempos e culturas diferentes da nossa.

Espaço e figuras

- Descrever, denominar e classificar figuras geométricas, identificando elementos significativos e simétricos, também com o objetivo de serem reproduzidos por terceiros.
- Reproduzir uma figura com base em uma descrição, utilizando os instrumentos oportunos (papel

quadriculado, régua, compasso, esquadro, software de geometria).

- Utilizar o plano cartesiano para localizar pontos.
- Construir e utilizar modelos materiais no espaço e no plano como suporte de uma capacidade primária de visualização.
- Reconhecer figuras rodadas, transladadas ou reflexas.
- Comparar e medir ângulos, utilizando propriedades e instrumentos.
- Utilizar e distinguir, entre eles, os conceitos de perpendicularidade, paralelismo, horizontalidade, verticalidade, paralelismo.
- Reproduzir em escala uma figura designada (utilizando, por exemplo, papel quadriculado).
- Determinar o perímetro de uma figura, utilizando as formas mais comuns ou outros procedimentos.
- Determinar a área de retângulos e triângulos e de outras figuras para a decomposição ou utilizando as fórmulas mais comuns.
- Reconhecer representações planas de objetos tridimensionais, identificar diferentes pontos de vista de um mesmo objeto (do alto, de lado, etc.).

Relações, dados e previsões

- Representar relações e dados e, em situações significativas, utilizar as representações para obter informações, formular pareceres e tomar decisões.
- Usar as noções de frequência, de moda e de média aritmética, se adequada à tipologia dos dados disponíveis.
- Representar problemas com tabelas e gráficos que reflitam a sua estrutura.

- Utilizar as unidades principais de medida para altura, ângulos, áreas, volume/capacidade, intervalos temporais, massas, pesos para efetuar medidas e estimativas.
- Passar de uma unidade de medida para outra, limitadamente às unidades de uso mais comum, mesmo no contexto monetário.
- Em situações concretas, com dois exemplos, intuir e começar a argumentação acerca de qual é o mais provável, dando uma primeira qualificação nos casos mais simples, ou reconhecendo tratar-se de eventos com probabilidades iguais.
- Reconhecer e descrever a regularidade em uma sequência de números ou figuras.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau

A criança se move com segurança no cálculo, também com números racionais, padroniza as diferentes representações e estima o tamanho de um número e o resultado da operação.

Reconhece e denomina as formas do plano e do espaço, suas representações e relações entre os elementos.

Analisa e interpreta representações de dados para obter medidas de variabilidade e para tomar decisões.

Reconhece e resolve problemas em diferentes contextos, avaliando as informações e a sua coerência.

Explica o procedimento executado, também por escrito, mantendo o controle seja no processo de resolução seja em relação aos resultados.

continua →

Compara diferentes procedimentos e produz formalizações que permitem que se passe de um problema específico para uma classe de problemas.

Produz argumentações com base nos conhecimentos teóricos adquiridos (por exemplo, sabe utilizar os conceitos de propriedade caracterizante e de definição).

Defende as próprias convicções, apresentando exemplos e contraexemplos adequados e utilizando raciocínios de afirmação; aceita mudanças de opinião, reconhecendo as consequências lógicas de uma argumentação correta.

Utiliza e interpreta a linguagem matemática (plano cartesiano, fórmulas, equações, etc.) e estabelece a relação com a linguagem natural.

Nas situações de incerteza (vida quotidiana, jogos, etc.), orienta-se com avaliações de probabilidade.

Reforça um comportamento positivo em relação à matemática através de experiências significativas e entende como os instrumentos matemáticos apreendidos são úteis, em muitas situações, para operar na realidade.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

Números

- Executar adições, subtrações, multiplicações, divisões, ordenamentos e comparações entre os números conhecidos (números naturais, números inteiros, frações e números decimais), quando possível de cor ou utilizando os costumeiros algoritmos escritos, calculadoras e folhas de cálculo e avaliando qual instrumento pode ser o mais oportuno.

- Fornecer estimativas aproximadas para o resultado de uma operação e controlar a plausibilidade de um cálculo.
- Representar números conhecidos em linha reta.
- Utilizar escalas graduais em contextos significativos para as ciências e para a técnica.
- Utilizar os conceitos de relação entre os números ou medidas e expressá-los seja na forma decimal, seja em forma de fração.
- Utilizar frações equivalentes e números decimais para denotar um mesmo número racional de diferentes maneiras, estando consciente das vantagens e desvantagens das diferentes representações.
- Compreender o significado de porcentagem e sabê-la calcular utilizando diferentes estratégias.
- Interpretar uma variação percentual de uma quantidade dada, como uma multiplicação para um número decimal.
- Especificar múltiplos e divisores de um número natural e múltiplos e divisores comuns a mais números.
- Compreender o significado e a utilidade do menor múltiplo comum e do maior divisor comum, na matemática e em situações concretas.
- Em casos simples, decompor números naturais em fatores primários e conhecer a utilidade da decomposição para diferentes finalidades.
- Utilizar a notação usual para as potências com expoente inteiro positivo, estando consciente do significado e das próprias potências para simplificar cálculos e notações.
- Conhecer a raiz quadrada como operador inverso do número elevado ao quadrado.

- Fornecer estimativas das raízes quadradas, utilizando somente a multiplicação.
- Saber que não se pode encontrar uma fração ou um número decimal que, elevado ao quadrado, dê dois ou outros números inteiros.
- Utilizar a propriedade associativa e distributiva para reagrupar e simplificar, mesmo mentalmente, as operações.
- Descrever com uma expressão numérica a sequência de operações que forneçam a solução para um problema.
- Executar expressões de cálculo simples com números desconhecidos, estando consciente do significado dos parênteses e das convenções acerca da precedência das operações.
- Expressar medidas, utilizando também potências do dez e as cifras significativas.

Espaço e figuras

- Reproduzir figuras e desenhos geométricos, utilizando, de maneira apropriada e com precisão, instrumentos oportunos (régua, esquadro, compasso, transferidor, software de geometria).
- Representar pontos, segmentos e figuras no plano cartesiano.
- Conhecer definições e propriedades (ângulos, ases geométricos, diagonais, etc.) das principais figuras planas (triângulos, quadriláteros, polígonos regulares, círculo).
- Descrever figuras complexas e construções geométricas com o objetivo de comunicar-se com outros.

- Reproduzir figuras e desenho geométricos com base em uma descrição e codificação feitas por outra pessoa.
- Reconhecer figuras planas similares em vários contextos e reproduzi-las em uma figura indicada.
- Conhecer o teorema de Pitágoras e suas aplicações na matemática e em situações concretas.
- Determinar a área de figuras simples decompondo-as em figuras elementares, como por exemplo triângulos ou utilizando as fórmulas mais comuns.
- Estimar para menos e para mais a área de uma figura delimitada, também por linhas curvas.
- Conhecer o número π e alguns meios para aproximá-lo.
- Calcular a área de um círculo e a largura da circunferência, conhecendo o raio e vice-versa.
- Conhecer e utilizar as principais transformações geométricas e seus invariantes.
- Representar objetos e figuras tridimensionais de maneira variada e através de desenhos no plano.
- Visualizar objetos tridimensionais a partir de sua representação bidimensional.
- Calcular a área e o volume das figuras sólidas mais comuns e fornecer estimativas para os objetos da vida cotidiana.
- Resolver problemas utilizando as propriedades geométricas das figuras.

Relações e funções

- Interpretar, construir e transformar fórmulas que contenham letras para expressar, de maneira geral, relações e propriedades.

- Expressar a relação de proporcionalidade com uma igualdade de frações e vice-e-versa.
- Usar o plano cartesiano para representar relações e funções empíricas ou obtidas através de tabelas, e para conhecer, especialmente, as funções do tipo $y=ax$, $y=a/x$, $y=ax^2$, $y=2^n$ e seus respectivos gráficos e interligar as primeiras duas ao conceito de proporcionalidade.
- Explorar e resolver problemas, utilizando equações de primeiro grau.

Dados e previsões

- Representar conjuntos de dados, ainda que usando páginas eletrônicas. Em situações significativas, comparar dados com a finalidade de tomar decisões, utilizando as atribuições das frequências e das frequências relativas. Escolher e utilizar valores médios (moda, mediana, média aritmética) adequados à tipologia e às características dos dados disponíveis. Saber avaliar a variabilidade de um conjunto de dados, determinando, por exemplo, o campo de variação.
- Em situações aleatórias simples, especificar os eventos elementares e a eles designar uma probabilidade, calculando a probabilidade de qualquer evento, decompondo-o em eventos elementares disjuntivos.
- Reconhecer pares de eventos complementares, incompatíveis e independentes.

CIÊNCIAS

A consciência científica moderna acerca do mundo foi construída ao longo do tempo através de um método

de pesquisa fundado na observação dos fatos e nas suas interpretações, com explicações e modelos sempre suscetíveis de revisão e reformulação. A observação dos fatos e o espírito de pesquisa deveriam ser ativados através de um envolvimento direto das crianças, encorajando-as sem uma ordem temporal rígida e sem forçar nenhuma fase, a questionar-se acerca dos fenômenos e das coisas, a projetar experiências/explorações seguindo hipóteses de trabalho e a construir os seus modelos interpretativos.

A pesquisa experimental, individual e de grupo, reforça nos jovens a confiança nas próprias capacidades de pensar, a possibilidade de dar e receber ajuda, o aprendizado através dos próprios erros e dos erros alheios, a abertura a opiniões diferentes e a capacidade de argumentar em favor de suas próprias opiniões.

As experiências concretas poderão ser realizadas na sala de aula ou em espaços adaptados: laboratórios escolares, mas também em espaços naturais ou ambientes facilmente alcançáveis. É importante dispor de tempo e de modalidades de trabalho que permitam, de maneira não superficial ou apressada, a produção de ideias originais por parte dos jovens, mesmo com o risco de fazer escolhas acerca dos níveis de aprofundamento e limitar-se a tratar de temas relevantes. A valorização do pensamento espontâneo dos jovens permitirá a construção, no tempo, das primeiras formalizações convincentes para cada criança. A graduação e a não dogmatização do ensino favorecerá nas crianças o surgimento da confiança nas próprias possibilidades de entender sempre aquilo que se estuda, com os próprios meios e no próprio nível.

Com o desenvolvimento das linguagens e das capacidades de comunicação, os jovens deveriam saber descrever a própria atividade de pesquisa em textos de diferentes tipos

(contos orais, textos escritos, imagens, desenhos, esquemas, mapas, tabelas, gráficos, etc.), sintetizando o problema enfrentado, a experiência projetada, a sua realização e os seus resultados, as dificuldades encontradas, as escolhas feitas e as respostas individuais.

As ciências naturais e experimentais são, entre si, diferentes em relação ao conteúdo, mas, ao menos no nível elementar, são similares no que se refere à metodologia de pesquisa. É oportuno, assim, potencializar no percurso de estudo a impostação metodológica, colocando em evidência os meios de raciocinar, as estruturas de pensamento e as informações transversais, evitando, assim, a fragmentação das noções apreendidas através dos diferentes conteúdos. As crianças poderão, desta forma, reconhecer no tema estudado uma uniformidade de conhecimento. Por esta razão, variando de acordo com a idade e com apresentações graduais durante todo o percurso dos anos escolares até a escola secundária, deverão ter foco alguns grandes “organizadores conceituais”, tais como: causa/efeito, sistema, estado/transformação, equilíbrio, energia, etc.

O percurso deverá, de qualquer forma, manter uma referência constante à realidade, baseando as atividades didáticas nas escolhas de casos emblemáticos, como a observação direta de um organismo ou de um microambiente, de um movimento, de uma vela acesa, de uma fusão, da sombra produzida pelo sol, das propriedades da água, etc.

Valorizando as competências alcançadas pelas crianças, no âmbito de uma projeção vertical global, os professores poderão construir uma sequência de experiências que, em seu conjunto, permitam o desenvolvimento dos argumentos de base em cada setor científico.

No decorrer de cada ano da escola primária, então, cada criança deve ser envolvida em diversas experiências práticas. A seleção e a realização de experiências concretas

e operativas deverão caracterizar, também, as atividades didáticas na escola secundária de primeiro grau, articuladas com um uso apropriado do livro didático. As experiências que são indicadas para a escola secundária de primeiro grau também podem ser utilizadas na escola primária, com as adaptações que forem necessárias.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola primária

A criança desenvolve a própria curiosidade e maneiras de observar o mundo que a estimula a procurar explicações acerca do que vê e do que acontece.

Explora os fenômenos com uma abordagem científica: com o auxílio do professor, dos colegas, de maneira autônoma, observa e descreve o desenrolar dos fatos, formula questões também com base nas hipóteses pessoais, propõe e realiza experiências simples.

Identifica nos fenômenos similaridades e diferenças, mensura, registra dados significativos, identifica relações espaço/temporais.

Identifica aspectos quantitativos e qualitativos nos fenômenos, produz representações gráficas e esquemas de nível adequado, elabora modelos simples.

Reconhece as principais características e o modo de vida de organismos animais e vegetais.

Possui consciência da estrutura e do desenvolvimento do próprio corpo, nos seus diferentes órgãos e aparatos, sabe reconhecer e descrever o seu funcionamento, utilizando modelos intuitivos, e cuida da própria saúde.

Cuida do ambiente escolar que partilha com outros; respeita e aprecia o valor do ambiente social e natural.

continua →

Expõe de maneira clara os experimentos, utilizando linguagem apropriada.

Encontra, em diferentes fontes (livros, internet, conversa entre os adultos, etc.), informações e explicações acerca dos problemas que lhe interessam.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola primária

Explorar e descrever objetos e materiais

- Especificar, através a interação direta, a estrutura de objetos simples, analisando qualidade e propriedade, descrevendo-os na sua unicidade e nas suas partes, decompondo-os e recompondo-os, reconhecendo funções e modo de uso.
- Dividir, por séries e classificações, objetos com base nas suas propriedades.
- Especificar instrumentos e unidades de medida apropriadas às situações problemáticas em exame, fazer medições e usar a matemática conhecida para tratar dos dados.
- Descrever fenômenos simples da vida quotidiana, ligados a líquidos, a comida, às forças e ao movimento, ao calor, etc.

Observar e experimentar em campo

- Observar os momentos significativos na vida de plantas e animais, fazendo criações em classe de pequenos animais, sementes em terra ou hortos, etc. Especificar semelhanças e diferenças nos percursos de desenvolvimento de organismos animais e vegetais.

- Observar, através de visitas a áreas externas, as características dos terrenos e das águas.
- Observar e interpretar as transformações ambientais naturais (ocasionadas pelo sol, agentes atmosféricos, água, etc.) e aquelas ocasionadas pelo homem (urbanização, cultivo, industrialização, etc.).
- Desenvolver familiaridade com a variabilidade dos fenômenos atmosféricos (ventos, nuvens, chuvas, etc.) e com a periodicidade dos fenômenos celestes (dia/noite, percursos solares, estações).

O homem os seres vivos e o ambiente

- Reconhecer e descrever as características do próprio ambiente.
- Observar e prestar atenção ao funcionamento do próprio corpo (fome, sede, dor, movimento, frio e calor, etc.) para reconhecê-lo como organismo complexo, propondo modelos elementares de seu funcionamento.
- Reconhecer em outros organismos vivos, com relação aos ambientes nos quais vivem, necessidades análogas às próprias.

Objetivos de aprendizagem ao final da quinta série da escola primária

Objetos, materiais e transformações

- Especificar, na observação de experiências concretas, alguns conceitos científicos, como: dimensões espaciais, pesos, pesos específicos, força, movimento, pressão, temperatura, calor, etc.
- Começar a reconhecer regularidade nos fenômenos e a construir de maneira elementar o conceito de energia.

- Observar, utilizar e, quando possível, construir estruturas simples de medida: recipientes para medição de volume/capacidade, balanças de mola, etc.), aprendendo a utilizar unidades convencionais.
- Especificar as propriedades de alguns materiais, como por exemplo: a dureza, o peso, a elasticidade, a transparência, a densidade, etc.; realizar experimentalmente soluções simples em água (água e açúcar, água e tinta, etc.).
- Observar e esquematizar algumas mudanças de estado, construindo modelos interpretativos simples e tentando expressar de maneira gráfica a relação entre as variabilidades específicas (temperatura em função do tempo, etc.).

Observar e experimentar em campo

- Prosseguir nas observações frequentes e regulares, a olho nu ou com instrumentos apropriados, com os colegas e autonomamente, de uma porção de ambiente próximo; especificar os elementos que o caracterizam e as suas mudanças no tempo.
- Conhecer a estrutura do solo, experimentando com rochas, pedregulhos e pedrinhas; observar as características da água e o seu papel no ambiente.
- Reconhecer e interpretar o movimento dos diferentes objetos celestes, reelaborando-os também através de jogos com o corpo.

O homem os seres vivos e o ambiente

- Descrever e interpretar o funcionamento do corpo como um sistema complexo situado em um ambiente; construir modelos plausíveis acerca do funcionamento dos diferentes aparatos, elaborar

primeiros modelos intuitivos de estruturas celulares.

- Cuidar da própria saúde também sob o ponto de vista alimentar e motor. Adquirir as primeiras informações acerca da reprodução e da sexualidade.
- Reconhecer, através da experiência de cultivo, criação, etc, que a vida de cada organismo está relacionada com outras diferentes formas de vida.
- Elaborar os primeiros elementos de classificação animal e vegetal a partir de observações pessoais.
- Prosseguir com a observação e a interpretação das transformações ambientais, incluídas às globais, e especialmente resultam da ação modificadora do homem.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau

A criança explora e experimenta, em laboratório e a céu aberto, o desenrolar dos fenômenos mais comuns, imaginando e verificando as suas causas; pesquisa soluções para os problemas, utilizando os conhecimentos adquiridos.

Desenvolve esquemas simples e modelos de fatos e fenômenos, recorrendo, quando necessário, a medidas apropriadas e a formalizações simples.

Reconhece, no próprio organismo, estruturas e funcionamentos macro e microscópicos; desenvolve consciência de seus potenciais e seus limites.

Possui uma visão da complexidade do sistema dos seres vivos e da sua evolução no tempo. Reconhece, em suas diversidades, as necessidades fundamentais dos animais e

continua →

das plantas, e os modos de satisfação em contextos ambientais específicos.

Possui consciência do papel da comunidade humana na terra, do caráter limitado dos recursos, como também da desigualdade do acesso a estes, e adota meios de vida ecologicamente responsáveis.

Interliga o desenvolvimento das ciências ao desenvolvimento da história do homem.

Demonstra curiosidade e interesse acerca dos principais problemas ligados ao uso da ciência no campo do desenvolvimento científico e tecnológico.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

Física e química

- Utilizar os conceitos químicos fundamentais, como: pressão, volume, velocidade, peso, peso específico, força, temperatura, calor, carga elétrica, etc., em várias situações de experiência; em alguns casos, recolher dados acerca das variáveis relevantes de diferentes fenômenos, encontrar relações quantitativas e expressá-las com representações formais de diferentes tipos. Realizar experiências, como por exemplo: plano inclinado, boia, vasos comunicantes, aquecimento da água, fusão do gelo, construção de um circuito pilha-interruptor-lâmpada.
- Construir e utilizar corretamente o conceito de energia como quantidade que se conserva; especificar sua dependência de outras variáveis; reconhecer a inevitável produção de calor nas cadeias energéticas reais. Realizar experiências, como: moínho

de água, dínamo, hélice rotatória em aquecedor, aquecimento da água com a batedeira.

- Padronizar conceitos de transformação química; experimentar reações (não perigosas) também com produtos químicos de uso doméstico e interpretar tais experiências com base nos modelos simplificados de estrutura da matéria; observar e descrever o desenvolvimento das reações e os produtos obtidos. Realizar experiências, como por exemplo: soluções em água, combustão de uma vela, bicarbonato de sódio + vinagre.

Astronomia e ciências da terra

- Observar, modelar e interpretar os fenômenos celestes mais evidentes através da observação do céu noturno e diurno, utilizando também planetários ou simulações de computador. Reconstruir os movimentos da terra dos quais dependem o dia a noite e o alternar das estações.
- Explicar, também por meio de simulações, os mecanismos dos eclipses solares e lunares. Realizar experiências, como por exemplo: construção de um meridião, registro da trajetória do sol e da sua altura ao meio-dia durante o passar do ano.
- Reconhecer, através pesquisas de campo e experiências concretas, os principais tipos de rocha e os processos geológicos dos quais originaram-se.
- Conhecer a estrutura da terra e os seus movimentos internos (tectônica e placas); especificar os riscos sísmicos, vulcânicos e hidro geológicos da região na qual se vive no intuito de planejar atividades eventuais de prevenção. Realizar experiências, como por exemplo a coleta e o estudo de diferentes rochas.

Biologia

- Reconhecer as semelhanças e as diferenças sobre o funcionamento das diferentes espécies de seres vivos.
- Compreender o sentido das grandes classificações, reconhecer nos fósseis indícios para reconstruir no tempo as transformações do ambiente físico, a sucessão e a evolução da espécie. Realizar experiências, como por exemplo: em cultivos e criações, observar a variabilidade em indivíduos da mesma espécie.
- Desenvolver progressivamente a capacidade de explicar o funcionamento macroscópico dos seres vivos com um modelo celular (relacionando, por exemplo: a respiração com a respiração celular, a alimentação com o metabolismo celular, o crescimento e o desenvolvimento com a duplicação das células, o crescimento das plantas com a fotossíntese). Realizar experiências, como por exemplo: dissecação de uma planta, modelização de uma célula, observação de células vegetais no microscópio, cultivo de mofos e microrganismos.
- Conhecer as bases biológicas da transmissão das características hereditárias, adquirindo as primeiras noções elementares de genética.
- Adquirir corretamente informações acerca do desenvolvimento púbere e da sexualidade; desenvolver o cuidado e o controle da própria saúde através de uma alimentação correta; evitar conscientemente os danos produzidos pelo fumo e pelas drogas.
- Assumir comportamentos e escolhas pessoais ecologicamente sustentáveis. Respeitar e preservar a biodiversidade nos sistemas ambientais. Realizar

experiências como: construção de ninhos para pássaros selvagens, adoção de um lago ou de um bosque.

MÚSICA

A música, componente fundamental e universal da experiência humana, oferece um espaço simbólico e relacional propício à ativação dos processos de cooperação e socialização, a aquisição de instrumentos de conhecimento, a valorização da criatividade e da participação, ao desenvolvimento do sentido de pertencer a uma comunidade, como também a interação entre diferentes culturas.

O aprendizado da música consta de práticas e de conhecimentos, e na escola se articula em duas dimensões: a) produção, mediante a ação direta (exploratória, compositiva e executiva) com e em materiais sonoros, especialmente através da atividade de coral e de música em conjunto; b) fruição consciente, que implica a construção e a elaboração de significados pessoais, sociais e culturais, relativamente a fatos, eventos e obras do presente e do passado.

O canto, a prática de instrumentos musicais, a produção criativa, o ouvir, a compreensão e a reflexão crítica favorecem o desenvolvimento da musicalidade existente em cada um; promovem a integração dos componentes perceptivos-motoros, cognitivos e afetivo-sociais da personalidade; contribuem com o bem-estar psicofísico em uma perspectiva de prevenção do desconforto, dando resposta a necessidades, desejos, perguntas, características das diferentes faixas etárias. Especialmente através da experiência de criar música em conjunto, cada um poderá começar a ler e a escrever músicas, a produzi-las também através da improvisação, entendida como gesto e pensamento que se descobre no instante em que ocorre – improvisar quer dizer compor no instante.

O aprendizado da música cumpre uma função formativa específica, interdependente entre eles. Através da função cognitivo-cultural as crianças exercitam a capacidade de representação simbólica da realidade, desenvolvem um pensamento flexível, intuitivo, criativo e participam do patrimônio de diferentes culturas musicais; utilizam as competências específicas da disciplina para buscar significados, mentalidades, modos de vida e valores da comunidade da qual fazem referência. Mediante a função linguística-comunicativa, a música educa as crianças para se expressar e a se comunicarem através de instrumentos e técnicas específicas da própria linguagem.

Mediante a função emotivo-afetiva, as crianças, no relacionar-se com obras de arte, desenvolvem a reflexão acerca da formalização simbólica das emoções. Mediante a função identificativa e intercultural, a música induz as crianças a tomarem conhecimento de seu pertencimento a uma tradição cultural e, ao mesmo tempo fornece a elas os instrumentos para o conhecimento, o confronto com e o respeito a outras tradições culturais e religiosas.

Mediante a função relacional, a música instaura relações interpessoais e de grupo, fundadas nas práticas compartilhadas e no ato de ouvir em grupo. Mediante a função crítico-estética, a música desenvolve nas crianças uma sensibilidade artística baseada na interpretação seja de mensagens sonoras seja de obras de arte, eleva a autonomia de avaliação e o nível de fruição estética do patrimônio cultural.

Enquanto meio de expressão e de comunicação, a música interage constantemente com outras artes e é aberta a trocas e a interações com várias áreas do saber.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola primária

A criança explora, discrimina e elabora eventos sonoros do ponto de vista qualitativo, espacial e em referência à fonte.

Explora diferentes possibilidades expressivas da voz, de objetos sonoros e instrumentos musicais; as crianças aprendem a ouvir a si mesmas e a outros; fazem uso de formas de notação analógicas ou codificadas.

Articula combinações de timbres, ritmos e melodias, aplicando esquemas elementares; executa com a voz, com o corpo e instrumentos, compreendendo também os de tecnologia informatizada.

Improvisa livremente e de maneira criativa, aprendendo gradualmente a dominar técnicas e materiais, sons e silêncios.

Executa, sozinha ou em grupo, melodias simples vocais ou instrumentais, pertencentes a gêneros e culturas diferentes, utilizando também instrumentos didáticos e autoconstruídos.

Objetivos de aprendizagem ao final da quinta série da escola primária

- Utilizar a voz, instrumentos e novas tecnologias sonoras de maneira criativa e consciente, ampliando gradualmente as próprias capacidades de invenção e improvisação.
- Executar coletivamente e individualmente melodias vocais/instrumentais também em polifônicos, prestando atenção à entonação, expressividade e interpretação.

- Avaliar aspectos funcionais e estéticos em músicas de vários gêneros e estilos, em relação ao reconhecimento de culturas, de tempos e de diferentes lugares.
- Reconhecer e classificar os elementos constitutivos de base da linguagem musical ao interno de textos de vários gêneros e proveniências.
- Representar os elementos basilares de músicas e de eventos sonoros através de sistemas simbólicos convencionais e não convencionais.
- Reconhecer os usos, as funções e os contextos da música e dos seus sons na realidade multimídia (cinema, televisão, computador).

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau (*)

A criança participa de maneira ativa a realização de experiências musicais através da execução e interpretação de composições instrumentais e vocais pertencentes a diferentes gêneros e culturas.

Usa diferentes sistemas de notação funcional na leitura, análise e produção de composições musicais.

É capaz de idealizar e realizar, também através da improvisação ou participando a processos de elaboração coletiva, mensagens musicais e multimídias, no confronto crítico com modelos pertencentes ao patrimônio musical, utilizando-se também dos sistemas informatizados.

Compreende e avalia eventos, materiais, obras musicais, reconhecendo os significados, também em relação à própria experiência musical e aos diferentes contextos histórico-culturais.

continua →

Integra, com outros saberes e outras práticas artísticas, as próprias experiências musicais, servindo-se também de códigos apropriados e sistemas de codificação.

(*) Para o quadro das competências específicas conexas ao estudo do instrumento musical, remete-se às normas específicas do setor.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

- Executar de maneira expressiva, coletivamente ou individualmente, composições vocais e instrumentais de diferentes gêneros e estilos, também utilizando instrumentações eletrônicas.
- Improvisar, reelaborar, compor melodias musicais, vocais e instrumentais, utilizando sejam estruturas abertas sejam estruturas simples e sejam esquemas rítmicos-melódicos.
- Reconhecer e classificar também estilisticamente os mais importantes elementos constitutivos da linguagem musical.
- Conhecer, descrever e interpretar de maneira crítica obras de arte musicais e projetar/realizar eventos sonoros que integrem outras formas artísticas, como dança, teatro, artes visuais e multimídias.
- Decodificar e utilizar a notação tradicional e outros sistemas de escrita.
- Orientar a construção da própria identidade musical, ampliando o horizonte e valorizando as próprias experiências, o percurso desenvolvido e as oportunidades oferecidas pelo contexto.
- Acessar os recursos musicais presentes na rede e utilizar software específico para a elaboração sonora e musical.

ARTE E IMAGEM

A disciplina arte e imagem tem como finalidade o desenvolvimento e a potencialização na criança das capacidades de se expressar e de se comunicar de maneira criativa e pessoal, de observar para ler e compreender as imagens e as diferentes criações artísticas, de adquirir uma sensibilidade estética pessoal e um comportamento de atenção consciente com relação ao patrimônio artístico.

O percurso de formação, atento à importância da subjetividade das crianças, deverá reconhecer, valorizar e ordenar conhecimentos e experiências adquiridas pela criança no campo expressivo e multimídia, também fora da escola, como elementos úteis ao processo de formação da capacidade de reflexão crítica.

Desta forma, a disciplina contribui de maneira relevante para que a escola se abra para o mundo, levando-a a se confrontar criticamente com a cultura jovem e com as novas modalidades de aprendizado propostas pelas tecnologias de comunicação.

Através do percurso formativo de todo o primeiro ciclo, a criança aprende a utilizar e a fruir a linguagem visual e da arte, fazendo com que desenvolva a experiência expressiva espontânea em direção a formas sempre mais conscientes e estruturadas de comunicação.

O percurso permite às crianças expressar-se e comunicar-se experimentando ativamente as tecnologias e os códigos próprios da linguagem visual e audiovisual; ler e interpretar de maneira crítica e ativa as linguagens das imagens e as multimídias; compreender as obras de arte; conhecer e apreciar os bens culturais e o patrimônio artístico.

Desta forma, a criança pode desenvolver as próprias capacidades criativas através do uso de códigos e linguagens expressivas e a reelaboração de sinais visuais.

Com a educação voltada à arte e à imagem, caracterizada por uma abordagem de tipo laboratorial, a criança desenvolve as capacidades de observar e descrever, de ler e compreender criticamente as obras de arte. O desenvolvimento destas capacidades é uma condição necessária para a criação de um comportamento curioso e de interação positiva com o mundo artístico. É importante, de fato, que a criança aprenda, a partir dos primeiros anos, os elementos de base da linguagem visual e ao mesmo tempo experimente diferentes métodos de abordagem das obras de arte, também através de experiências diretas na sua comunidade e nos museus. É necessário, ainda, que tenha uma consciência dos lugares e dos contextos históricos, dos estilos e das funções que caracterizam a produção artística.

A familiaridade com imagens de qualidade e obras de arte sensibiliza e potencializa nas crianças a capacidade criativa, estética e expressiva; reforça a preparação cultural e contribui para educá-las para uma cidadania ativa e responsável. Desta forma, a criança se educa a salvaguardar e a conservar o patrimônio artístico e ambiental a partir da comunidade a qual pertence. A familiaridade com as linguagens artísticas, de todas as artes, que são universais, permite o desenvolvimento de relações interculturais baseadas na comunicação, no conhecimento e na comparação entre culturas.

Para fazer com que a disciplina contribua com desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade da criança, é necessário que seu aprendizado seja realizado através da integração de seus núcleos constitutivos: sensorial (desenvolvimento das dimensões táteis, olfativas, auditivas e visuais); linguístico-comunicativo (a mensagem visual, os sinais dos códigos icônicos e não icônicos, as funções, etc.); histórico-cultural (a arte como documento para a compreensão da história, da sociedade da religião de uma época específica); expressivo/comunicativo (produção e

experimentação de técnicas, códigos e materiais diversificados, inclusive de novas tecnologias); patrimonial (o museu, os bens culturais e ambientais presentes na comunidade).

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola primária

A criança utiliza os conhecimentos e as habilidades relativas à linguagem visual para produzir diferentes tipos de textos visuais (expressivos, narrativos, representativos e comunicativos) e reelaborar de maneira criativa as imagens através de técnicas múltiplas, materiais e instrumentos (gráfico-expressivos, pitorescos e plásticos, mas também audiovisuais multimídia).

É capaz de observar, explorar, descrever e ler imagens (obras de arte, fotografias, manifestos, histórias em quadrinhos, etc.) e mensagens multimídias (spot, curtas, clipes, etc.)

Identifica os principais aspectos formais da obra de arte; aprecia as obras artísticas e artesanais provenientes de culturas diferentes da sua própria.

Conhece os principais bens artísticos-culturais presentes na sua comunidade e manifesta sensibilidade e respeito para com a sua conservação.

Objetivos de aprendizagem ao final da quinta série da escola primária

Expressar-se e comunicar-se

- Elaborar criativamente produções pessoais e autênticas para expressar sensações e emoções; representar e comunicar a realidade percebida.
- Transformar imagens e materiais, buscando soluções figurativas originais.

- Experimentar instrumentos e técnicas diferentes para realizar produções gráficas, plásticas, pinturas e multimídias.
- Introduzir na própria produção criativa elementos linguísticos e estilísticos descobertos através da observação de imagens e obras de arte.

Observar e ler as imagens

- Olhar e observar com consciência uma imagem e os objetos presentes no ambiente, descrevendo os seus elementos formais, utilizando as regras da percepção visual e a orientação espacial.
- Reconhecer, em um texto icônico-visual, os elementos gramaticais e as técnicas de linguagem visual (linhas, cores, formas, volume, espaço), identificando os seus significados expressivos.
- Especificar na linguagem dos gibis, dos filmes e audiovisuais as diferentes tipologias de códigos, as sequências narrativas e decodificar de maneira elementar os seus diferentes significados.

Compreender e apreciar as obras de arte

- Especificar, em uma obra de arte, seja ela antiga ou moderna, os elementos essenciais da forma, da linguagem, da técnica e do estilo do artista para compreender a mensagem e as funções.
- Familiarizar-se com algumas formas de arte e de produção artesanal pertencente à cultura própria e a outras culturas.
- Reconhecer e apreciar, na sua comunidade, os aspectos mais característicos do patrimônio ambiental e urbanístico e os principais monumentos histórico-artísticos.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau

A criança realiza elaborações pessoais e criativas com base em uma idealização e um projeto original, aplicando os conhecimentos e as regras da linguagem visual, escolhendo de maneira funcional técnicas e materiais diferentes, também com a integração de outras mídias e outros códigos expressivos.

Padroniza os principais elementos da linguagem visual, lê e compreende os significados das imagens estáticas e em movimento, de filmes audiovisuais e de produções multimídias.

Lê as obras mais significativas produzidas na arte antiga, medieval, moderna e contemporânea, sabendo colocá-las nos respectivos contextos históricos, culturais e ambientais; reconhece o valor cultural de imagens, de obras e de objetos artesanais produzidos em países diferentes do seu.

Reconhece os principais elementos do patrimônio cultural, artístico e ambiental da própria comunidade e é sensível aos problemas relacionados à sua guarda e conservação.

Analisa e descreve bens culturais, imagens estáticas e multimídias, utilizando a linguagem apropriada.

Objetivos de aprendizagem ao final da escola secundária de primeiro grau

Expressar-se e comunicar-se

- Idealizar e projetar elaborações, pesquisando soluções criativas e originais, inspiradas também pelo estudo da arte e da comunicação visual.

- Utilizar de maneira consciente instrumentos, técnicas figurativas (gráficas, pinturas e plástica) e as regras de representação visual para uma produção criativa que reflita as referências e os estilos expressivos pessoais.
- Reelaborar criativamente materiais de uso comum, imagens fotográficas, escritas, elementos icônicos e visuais para produzir novas imagens.
- Escolher as técnicas e as linguagens mais adequadas para realizar produtos visuais, seguindo uma finalidade específica operativa e comunicativa, também integrando outros códigos e fazendo referência a outras disciplinas.

Observar e ler as imagens

- Utilizar diferentes técnicas de observação para descrever, com uma linguagem verbal apropriada, os elementos formais e estéticos de um contexto real.
- Ler e interpretar uma imagem ou obra de arte, utilizando graus progressivos de aprofundamento da análise do texto a fim de compreender o significado e captar as escolhas criativas e estilísticas do autor.
- Reconhecer os códigos e as regras de composição presentes nas obras de arte e nas imagens da comunicação multimídia para especificar a função simbólica, expressiva e comunicativa nos diferentes gêneros de pertencimento (arte, publicidade, informação, espetáculo).

Compreender e apreciar as obras de arte

- Ler e comentar de maneira crítica uma obra de arte, colocando-a em relação com os elementos

essenciais do contexto histórico e cultural ao qual ela pertence.

- Possuir um conhecimento das linhas fundamentais da produção artística dos principais períodos históricos do passado e da arte moderna e contemporânea, também pertencentes a contextos culturais diferentes do seu próprio.
- Conhecer as tipologias de patrimônio ambiental, histórico-artístico e de museus na comunidade, sabendo ler os significados e os valores estéticos, históricos e sociais.
- Criar hipóteses de intervenção para a tutela, a conservação e a valorização dos bens culturais.

EDUCAÇÃO FÍSICA

No primeiro ciclo a educação física promove o conhecimento de si mesmo e das próprias potencialidades na constante relação com o ambiente, com os outros e com os objetos. Contribui ainda para a formação da personalidade da criança através do conhecimento e da consciência da própria identidade corpórea, como também da contínua necessidade de movimento como cura constante da própria pessoa e do próprio bem-estar.

Especialmente o “estar bem com si mesmo” estabelece a exigência de que o currículo da educação voltada ao movimento preveja experiências relacionadas à consolidação de estilos de vida corretos e saudáveis, como pressuposto de uma cultura pessoal que valorize a experiência motora e esportiva, também extracurricular, como prevenção de hipocinética, sobrepeso e hábitos alimentares nocivos, involução das capacidades motoras, abandono precoce da prática esportiva e a utilização de substâncias que induzam à dependência.

As atividades motoras e esportivas fornecem às crianças oportunidades para refletir acerca das mudanças do próprio corpo, para aceitá-las e viver serenamente como expressão de crescimento e do próprio processo de amadurecimento; oferecem também a oportunidade para a reflexão acerca da importância que a própria imagem assume em relação ao grupo. A educação motora é, assim, uma oportunidade para promover experiências cognitivas sociais, culturais e afetivas.

Através do movimento, com o qual realiza-se uma vasta gama de gestos que vão desde a mímica do rosto, da dança, até as mais variadas competições esportivas, a criança poderá conhecer o seu corpo e explorar o espaço, comunicar e se relacionar com os outros de maneira adequada e eficaz.

A conquista de habilidades motoras e a possibilidade de experimentar o sucesso das próprias ações são fontes de gratificação que incentivam a autoestima da criança e a ampliação progressiva da sua experiência, enriquecendo-a com estímulos sempre novos.

A atividade motora e esportiva, sobretudo nas ocasiões em que se experimenta a vitória ou a derrota, contribui ao aprendizado da capacidade de modular e controlar as próprias emoções.

Através da dimensão motora, a criança encontra facilidade na expressão de situações comunicativas e desconfortos de natureza variada que nem sempre consegue comunicar através da linguagem verbal.

A atividade motora praticada em ambiente natural representa um elemento determinante para uma ação educativa integrada, para a formação de futuros cidadãos do mundo, que respeitem os valores humanos, civis e ambientais.

Participar das atividades motoras e esportivas significa dividir com outras pessoas experiências de grupo,

promovendo também a inserção de crianças com diversas características diferentes e exaltando os valores da cooperação e do trabalho em equipe. Os jogos e o esporte são, de fato, mediadores e facilitadores de relações e de “encontros”.

A atividade esportiva promove o valor do respeito às regras acordadas e compartilhadas e os valores éticos que são a base da convivência civil. Os professores têm a obrigação de transmitir e fazer com que as crianças vivam os princípios de uma cultura esportiva que traz respeito por si e pelo adversário, de lealdade, de senso de pertencimento e de responsabilidade, de controle da agressividade, de negação a qualquer forma de violência.

A experiência motora deve ter a conotação de “vida positivamente”, ressaltando a capacidade de conquista da criança, tornando-a constantemente protagonista e progressivamente consciente das suas próprias competências motoras.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola primária

A criança adquire consciência de si mesma através da percepção do próprio corpo e da padronização dos esquemas motores e posturais na contínua adaptação às variáveis espaciais e temporais contingentes.

Utiliza a linguagem corporal e motora para comunicar e expressar o próprio estado de espírito, também através da dramatização e das experiências ritmico-musicais e coreográficas.

Experimenta uma pluralidade de experiências que permitem o amadurecimento das competências de jogo-esportes, também como uma orientação para a futura prática esportiva.

continua →

Experimenta, de maneira simplificada e progressivamente mais complexa, diferentes técnicas gestuais.

Age respeitando os critérios básicos de segurança com relação a si mesma e aos outros, seja no movimento seja no uso dos equipamentos e transfere tais competências para o contexto escolar e extraescolar.

Reconhece alguns princípios essenciais relativos ao próprio bem-estar psicofísico, ligados à cura do próprio corpo, a um correto regime alimentar e à prevenção do uso de substâncias que induzem à dependência.

Compreende, dentro das várias ocasiões de jogo e de esporte, o valor das regras e a importância de respeitá-las.

Objetivos de aprendizagem ao final da quinta série da escola primária

O corpo e sua relação com o espaço e o tempo

- Coordenar e utilizar diferentes esquemas motores combinados entre eles, inicialmente de forma sucessiva e depois de maneira simultânea (correr/pular, pegar/jogar, etc.).
- Reconhecer e avaliar trajetórias, distâncias, ritmos executivos e sucessões temporais das ações motoras, sabendo organizar o próprio movimento no espaço em relação a si mesma, aos objetos e aos outros.

A linguagem do corpo como modalidade comunicativa-expressiva

- Utilizar, de maneira original e criativa, modalidades expressivas e corporais também através de formas de dramatização e de dança, sabendo transmitir, ao mesmo tempo, conteúdos emocionais.

- Elaborar e executar sequências simples de movimento ou coreografias individuais simples e coletivas.

O brincar, o jogo, o esporte, as regras e o fair play

- Conhecer e aplicar corretamente modalidades executivas de diferentes propostas de jogo-esporte.
- Saber utilizar numerosas brincadeiras derivadas da tradição popular, aplicando indicações e regras.
- Participar ativamente das várias formas de brincadeiras, organizadas também sob forma de competições, colaborando com os outros.
- Respeitar as regras na competição esportiva; saber aceitar a derrota com equilíbrio e viver a vitória expressando respeito junto aos perdedores, aceitando a diversidade, manifestando senso de responsabilidade.

Saúde e bem-estar, prevenção e segurança

- Assumir comportamentos adequados para a prevenção de infortúnios e para a segurança nos vários ambientes da vida.
- Reconhecer a relação entre alimentação e exercício físico em relação aos estilos de vida saudável. Adquirir consciência das funções fisiológicas (cardiorrespiratórias e musculares) e de suas mudanças em relação ao exercício físico.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau

A criança é consciente das próprias competências motoras tanto nos pontos de força como nos pontos limítrofes.

Utiliza as habilidades motoras e esportivas adquiridas, adaptando o movimento à situação.

Utiliza os aspectos comunicativos-relacionais da linguagem motora para entrar em contato com os outros, praticando, ainda, ativamente os valores esportivos (fair-play) como modalidade de relação quotidiana e de respeito às regras.

Reconhece, pesquisa e aplica a si mesmo comportamentos de promoção do “bem-estar” para um estilo de vida saudável e de prevenção.

Respeita critérios basais de segurança para si e para os outros.

É capaz de integrar-se no grupo, de assumir responsabilidades e de empenhar-se para o bem comum.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

O corpo e a sua relação com o espaço e o tempo

- Saber utilizar e transferir as habilidades para a realização dos gestos técnicos dos vários esportes.
- Saber utilizar a experiência motora adquirida para resolver situações novas ou inusitadas.
- Utilizar e correlacionar as variáveis espaço temporais funcionais à realização do gesto técnico em cada situação esportiva.

- Saber orientar-se no ambiente natural e artificial também através de suportes específicos (mapas, bússolas).

A linguagem do corpo como modalidade comunicativa-expressiva

- Conhecer técnicas simples e expressão corporal para representar ideias, estados de espírito e histórias mediante gestos e posturas produzidos individualmente, em duplas ou em grupo.
- Saber decodificar os gestos de colegas e adversários em jogos ou esportes.
- Saber decodificar os gestos arbitrais com relação à aplicação de regras do jogo.

O brincar, o jogo, o esporte, as regras e o fair play

- Padronizar as capacidades coordenativas, adaptando-as às situações exigidas pelos jogos, de maneira original e criativa, propondo, também, variações.
- Saber realizar estratégias de jogo, praticando comportamentos colaborativos e participando de maneira positiva das escolhas do time.
- Conhecer e aplicar corretamente as regras técnicas dos esportes praticados, assumindo também papel de árbitro ou juiz.
- Saber gerenciar de maneira consciente as situações competitivas, em competições e fora delas, com autocontrole e respeito pelo outro, seja em caso de vitória seja em caso de derrota.

Saúde e bem-estar, prevenção e segurança

- Ser capaz de conhecer as mudanças morfológicas características da idade e aplicar-se para seguir um

plano de atuação aconselhado, tendo em vista as melhorias das sessões.

- Ser capaz de distribuir o esforço, dependendo do tipo de atividade requerida e aplicar técnicas de controle respiratório e de relaxamento muscular ao final de cada trabalho.
- Saber dispor, utilizando e recolocando corretamente os apetrechos, cuidando da segurança de si mesmo e dos outros.
- Saber adotar comportamentos apropriados para a própria segurança e a dos colegas, também em relação a possíveis situações de perigo.
- Praticar atividades de movimento para melhorar a própria eficiência física, reconhecendo os benefícios de tal conduta.
- Conhecer e estar consciente dos efeitos nocivos ligados ao uso de suplementos, de substâncias ilícitas ou que induzam à dependência (*doping*, drogas, álcool).

TECNOLOGIA

O estudo e o exercício da tecnologia favorecem e estimulam a atitude humana geral de colocar e tratar problemas, fazendo com que se aproximem e dialoguem entre si as habilidades de tipo cognitivo, operativo, metodológico e social.

É importante que a cultura técnica desenvolva nas crianças uma prática tecnológica ética e responsável, longe de reducionismos inoportunos ou especializações e atenta à condição humana na sua amplitude e complexidade.

A tecnologia se ocupa das intervenções e das transformações que o homem opera no ambiente para garantir a própria sobrevivência e, mais amplamente,

para a satisfação das suas próprias necessidades. Fazem parte do campo de estudo da tecnologia os princípios de funcionamento e as modalidades de uso de todos os instrumentos, os dispositivos, as máquinas e os sistemas – materiais e imateriais – que o homem projeta, realiza e usa para gerenciar ou resolver problemas ou simplesmente para melhorar as suas próprias condições de vida. Por outro lado, faz parte dos objetivos específicos da tecnologia promover nas crianças e nos jovens formas de pensar e de se comportar que preparem e sustentem intervenções transformadoras do ambiente circunstante através do uso consciente e inteligente dos recursos e no respeito aos vínculos e às limitações de diversos gêneros: econômicas, instrumentais, de conhecimento, dimensionais, temporais, éticas. Selecionando temas e problemas próximos às experiências dos jovens, desenvolve-se neles uma crescente padronização dos conceitos fundamentais das tecnologias e de suas relações recíprocas: necessidade, problema, recurso, processo, produto, impacto, controle. O laboratório, entendido sobretudo como modalidade de aproximação ativa e operativa em relação a situações ou fenômenos objetos de estudo, representa a constante referência para a didática da tecnologia; esta combina a projeção e a realização de produções originais simples com melhorias, tornando-os mais eficazes ou eficientes em relação aos já existentes.

O olhar tecnológico de objetos e sistemas de diferentes dimensões e complexidade – um saca-rolhas, uma batedeira, um ciclomotor, um restaurante, uma central térmica, uma central de tratamento de lixo – permite que se coloque em evidência uma série de aspectos e de variáveis: desde os recursos materiais ou imateriais utilizados nas fases do processo de fabricação e construção, aos

aspectos organizativos da produção ou do fornecimento do serviço, aos problemas de descarte e reciclagem.

Esta abordagem particular, característica da tecnologia, favorece o desenvolvimento nos jovens de uma conduta responsável para com cada ação transformadora do ambiente e de uma sensibilidade à relação, sempre existente e muitas vezes conflituosa, entre interesse individual e bem coletivo, decisiva para a formação de um autêntico senso cívico.

Os novos instrumentos e as novas linguagens multimídias já representam um elemento fundamental de todas as disciplinas, mas é exatamente através da projeção e da simulação, típicos métodos da tecnologia, que os conhecimentos teóricos e os práticos se combinam e contribuem para a compreensão de sistemas complexos. Ainda com relação à tecnologia da informação e da comunicação e as tecnologias digitais, é necessário que, além da padronização dos instrumentos, muitas vezes adquirida fora do ambiente escolar, desenvolva-se um comportamento crítico e uma maior consciência frente aos efeitos sociais e culturais da sua difusão, às consequências relacionais e psicológicas dos possíveis modos de emprego, aos efeitos ambientais ou sanitários, lição educativa crucial que deverá ser compartilhada com as outras disciplinas.

Quando possível, as crianças poderão ser introduzidas a algumas linguagens de programação particularmente simples e versáteis que se prestem ao desenvolvimento do gosto pela idealização e pela realização de projetos (sites da web interativos, exercícios, jogos, programas de utilidade) e à compreensão da relação existente entre código de base e o resultado visível.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola primária

A criança reconhece e identifica, no ambiente que a circunda, elementos e fenômenos de tipo artificial.

Conhece alguns processos de transformação de recursos e de consumo de energia, e seus impactos ambientais relativos.

Conhece e utiliza objetos simples e instrumentos de uso cotidiano e é capaz de descrever as funções principais, a sua estrutura, e de explicar o seu funcionamento.

Sabe obter informações relevantes acerca de propriedades e características de bens ou serviços, lendo etiquetas, *flyers* ou outros documentos técnicos e comerciais.

Orienta-se pelos diferentes meios de comunicação e é capaz de fazer um uso adequado dos mesmos, dependendo das diferentes situações.

Produz modelos simples ou representações gráficas, utilizando elementos técnicos do desenho ou instrumentos multimídias.

Começa a reconhecer de maneira crítica as características, as funções e os limites da tecnologia atual.

Objetivos de aprendizagem ao final da quinta série da escola primária

Ver e observar

- Realizar medições simples e trabalhos fotográficos no ambiente escolar ou na própria casa.
- Ler e obter informações relevantes através de guias de uso ou manuais de instruções.

- Aplicar algumas regras do desenho técnico para representar objetos simples.
- Efetuar provas e experiências baseadas nas propriedades dos materiais mais comuns.
- Reconhecer e documentar as funções principais de um novo aplicativo informatizado.
- Representar os dados de observações através de tabelas, mapas, diagramas, desenhos e textos.

Prever e imaginar

- Efetuar estimativas aproximadas acerca do peso e das medidas de objetos no ambiente escolar.
- Prever as consequências de decisões ou comportamentos pessoais ou relativos à própria classe.
- Reconhecer os defeitos de um objeto e imaginar possíveis melhorias.
- Planificar a fabricação de um objeto simples, elencando os instrumentos e materiais necessários.
- Organizar uma excursão ou uma visita a um museu, usando a internet para obter notícias e informações.

Intervir e transformar

- Desmontar objetos e mecanismos simples, aparelhos obsoletos ou outros dispositivos comuns.
- Utilizar procedimentos simples para a seleção, preparo e apresentação dos alimentos.
- Executar intervenções de decoração, reparo e manutenção no próprio ambiente escolar.
- Realizar um projeto em cartolina, descrevendo e documentando a sequências das operações.
- Buscar, selecionar, baixar e instalar em um computador um programa utilitário comum.

Objetivos para o desenvolvimento das competências ao término da escola secundária de primeiro grau

A criança reconhece no ambiente que a circunda os principais sistemas tecnológicos e as múltiplas relações que estes estabelecem com os seres vivos e com outros elementos naturais.

Conhece os principais processos de transformação de recursos ou de produção de bens e reconhece as diferentes formas de energia que os envolvem.

É capaz de criar hipóteses para as possíveis consequências de uma decisão ou de uma escolha de tipo tecnológica, reconhecendo em cada inovação oportunidades e riscos.

Conhece e utiliza objetos, instrumentos e máquinas de uso comum e é capaz de classificá-los e descrever as respectivas funções em relação à forma, à estrutura e aos materiais.

Utiliza recursos materiais, informativos e organizativos para projetar e realizar produções simples, também de tipo digital.

Obtém, através da leitura e da análise de textos e tabelas, informações acerca dos bens e serviços disponíveis no mercado, de maneira a expressar avaliações acerca de critérios de diferentes tipos.

Conhece as propriedades e as características dos diferentes meios de comunicação e é capaz de fazer uso eficaz e responsável com relação às próprias necessidades de estudo e socialização.

Sabe utilizar comunicações procedimentais e instruções técnicas para executar, de maneira metódica e racional, tarefas operativas complexas, também colaborando e cooperando com os colegas.

continua →

Projeta e realiza representações gráficas ou *iconográficas*, relativas à estrutura e ao funcionamento de sistemas materiais ou imateriais, utilizando elementos do desenho técnico ou de outras linguagens multimídias e de programação.

Objetivos de aprendizagem ao final da terceira série da escola secundária de primeiro grau

Ver, observar e experimentar

- Realizar medições simples e trabalhos fotográficos no ambiente escolar ou na própria casa.
- Ler e interpretar desenhos técnicos simples, obtendo informações qualitativas e quantitativas.
- Utilizar os instrumentos e as regras do desenho técnico na representação de objetos ou processos.
- Efetuar provas e pesquisas simples acerca das propriedades físicas, químicas, mecânicas e tecnológicas de vários materiais.
- Familiarizar-se com novos aplicativos informativos, explorando funções e potencialidades.

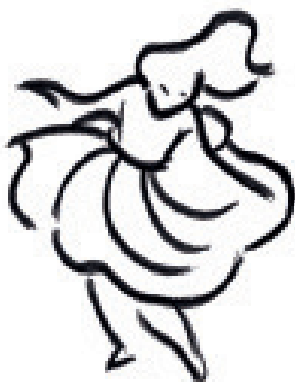
Prever, imaginar e projetar

- Efetuar estimativas de grandezas físicas referentes a materiais e objetos do ambiente escolar.
- Avaliar as consequências de opções e decisões relativas a situações problemáticas.
- Imaginar modificações de objetos e produtos de uso cotidiano frente a novas necessidades.
- Planificar as diferentes fases para a realização de um objeto, utilizando materiais de uso cotidiano.

- Projetar uma excursão instrutiva ou uma visita a uma mostra, usando a internet para obter e selecionar as informações relevantes.

Intervir, transformar e produzir

- Desmontar e remontar objetos simples, aparelhos eletrônicos ou outros dispositivos comuns.
- Utilizar procedimentos simples para executar provas experimentais nos diversos setores da tecnologia (por exemplo: preparo e cozimento dos alimentos).
- Destacar e desenhar a própria habitação ou outros locais, também utilizando softwares específicos.
- Executar intervenções de reparo ou manutenção em objetos de decoração na escola ou em casa.
- Construir objetos com materiais de fácil obtenção a partir de exigências e de necessidades concretas.
- Programar ambientes informatizados e elaborar instruções simples para controlar o comportamento de um robô.



Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo

*Maria Carmen Silveira Barbosa¹
Sandra Regina Simonis Richter²*

A publicação nos anos 90 dos Cadernos CEDES nº 37, *Grandes Políticas para os Pequenos* (1995), com as propostas de currículos de distintos países como o Japão, a Itália e a Suécia, juntamente com a leitura do livro *Creches e pré-escolas no hemisfério norte* (1994) indicavam para nós, professores e pesquisadores brasileiros, o que acontecia internacionalmente no campo da Educação Infantil. Ambas as publicações, ao evidenciarem os distintos caminhos que alguns países estavam percorrendo em seus processos de constituição histórica, apontavam para uma multiplicidade de alternativas possíveis ao Brasil.

-
- 1 Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha. Editora da Revista Pátio - Educação infantil e Líder do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância - GEIN - UFRGS.
 - 2 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Líder do grupo de pesquisa LinCE – Linguagem, Cultura e Educação UNISC/CNPq.

Foi exatamente neste período que as decisões que definiram o escopo da Educação Infantil no Brasil se configuraram: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 1999. Se na década anterior a concepção de criança como sujeito de direitos, dada através da Convenção dos Direitos da Criança (1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), havia sustentado o texto dos documentos centrais da reflexão sobre infância, a nova década centrava ações e discussões em torno do estabelecimento da relação desta criança com a instituição escolar.

Conhecer as *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância* de 1991 na Itália, publicada no Cadernos CEDES, foi muito importante, pois estávamos começando a ler e debater textos sobre a abordagem da creche e da pré-escola no norte da Itália e vivíamos um grande maravilhamento com a organização do sistema público de educação infantil enraizado na cultura, na ciência e na arte que aquelas pequenas cidades haviam constituído. Hoje a possibilidade de revisar as diretrizes italianas ajuda a identificar aspectos significativos para pensar o processo de discussão sobre currículo que estamos vivendo na educação infantil no Brasil. A legislação italiana pode contribuir tanto pelo fato de podermos concordar com ela como pela possibilidade de dela divergimos. Neste breve texto problematizaremos dois aspectos que, apesar de interconectados, serão abordados separadamente para garantirem as suas especificidades: o currículo da Educação Infantil e a formação de professores.

É possível, e necessário, pensar um currículo para a Educação Infantil?

O ingresso da educação infantil no sistema educacional foi celebrado pelos educadores infantis do Brasil, pois esta era a possibilidade de romper com as abordagens assistencialistas, compensatórias e/ou preparatórias que grande parte dos atendimentos para as crianças de 0 a 6 anos estava submetida no final da década de 70. Porém, a transição das *creches e jardins de infância* para as *escolas* implicou também um processo de adaptação e ajuste destas instituições à cultura escolar.

Dois aspectos da cultura escolar consideramos importantes destacar. O primeiro diz respeito à *função de ensino* (e aprendizagem) que esta instituição ocupa na sociedade. Na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996 a ação pedagógica com crianças de 0 a 6 anos recebeu o nome de Educação Infantil com a intencionalidade de diferir do termo *ensino* que antecedia as etapas Fundamental e Médio. Afinal, para todas as pessoas que estudam, convivem e trabalham com bebês e crianças pequenas fica claro que, independentemente da denominação da instituição, isto é, seja ela uma escola ou uma creche ou uma pré-escola, ela terá características distintas de uma escola convencional. Será um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais.

Na história da educação foram muitas as denominações usadas para diferentes instituições educativas: acade-

mia, liceu, ginásio, colégio, universidade. Cada uma dessas unidades educacionais apresenta um modo específico de funcionamento. Todas apresentam elementos comuns de “escola”, mas garantem suas especificidades que têm relação com a idade, com os modos de aprender, com o tipo de conhecimento a ser transmitido, com o tipo de formação dos profissionais. Garantir esta especificidade na concepção de escola para a educação infantil é fundamental. Isto nos encaminha para a segunda questão: será que todas as instituições educacionais necessitam reproduzir a cultura escolar que tem como característica central a presença de uma proposição curricular? Pode haver escola sem currículo previamente definido?

Podemos observar que as proposições curriculares dos distintos países variavam bastante na década de 90. Encontrávamos ainda uma imagem de escola e de currículo para crianças pequenas mais distante e diversa do ensino fundamental. A indagação sobre a articulação com o ensino fundamental se colocava pela ideia da continuidade, porém pautada no cuidado com a antecipação, a preparação, os pré-requisitos, isto é, a subordinação de uma instituição à outra. O currículo da escola de educação infantil estava em muitos casos mais centrada na formação de e em valores humanos, nas relações interpessoais, nos saberes do mundo, mais centrada na brincadeira do que em conhecimentos acadêmicos. Será que o fato de ter alterado a vinculação legal e assumido a primeira etapa da Educação Básica para integrar o sistema escolar define para a educação infantil uma relação de tempos e espaços prioritariamente de ensino? E se a opção é pelo predomínio do ensino, a melhor escolha seria realizá-lo a partir das áreas do conhecimento? Quais áreas? Quem as define? A partir de qual recorte: da antropologia, da medicina, da psicologia do desenvolvimento, da peda-

gogia, da ciência, da arte? Quais saberes e conhecimentos deveriam ser priorizados na educação de crianças pequenas? Entendidas como disciplinas ou como linguagens? O que seriam campos de experiências educativas?

No Brasil, em termos de políticas curriculares, as decisões vêm, desde os anos 90, sendo tomadas em movimentos oscilatórios. Temos uma DCN em 1999 que se caracteriza pela abertura ao apresentar poucos e amplos artigos que favoreciam muitas possibilidades curriculares. Ao mesmo tempo, temos um endereçamento muito específico das RECNEI de 1998, que apresenta um currículo por áreas, eixos, faixas etárias. Passados 20 anos, o que permaneceu nas escolas, nas creches e pré-escolas como ação pedagógica? Segundo pesquisas (BRASIL, 2009), o que foi possível encontrar com maior frequência nas orientações curriculares dos municípios brasileiros e nas propostas político pedagógicas das escolas públicas são referências aos RCNEI (cópias, releituras, inspirações...). Mesmo com a publicação das DCNEI em 2009, que reformulavam as diretrizes anteriores e traziam novas concepções, observou-se que nos textos legais de muitos municípios foram incorporados elementos da nova legislação, mas a estrutura dos RCNEIs permaneceram intactas no sentido da operacionalização dos documentos oficiais e mesmo das legislações municipais como demonstram relatórios de pesquisa (OEI, 2015). A permanência do discurso dos RECNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias.

A presença constante dos Referenciais, a ausência de problematização diante da opção pelas áreas de conhecimentos, a falta de discussão sobre o tempo e o espaço dos

bebês, a desconsideração pelo movimento lúdico do corpo, a separação entre conteúdo e metodologias, entre aprendizagem das crianças e ação pedagógica dos professores, entre conteúdo escolar e cultura nos fazem pensar que o debate sobre o currículo na educação infantil necessita, sim, ser intensificado. Precisamos ampliar na educação infantil o espectro da discussão e das interlocuções. Quanto mais elementos e instrumentos teóricos tivermos para debater possibilidades e necessidades e contrastá-las com o conhecimento de modelos realizados em outros países, melhor.

Uma segunda questão que a cultura escolar nos coloca é sobre a relação entre conhecimentos e a idade das crianças. As indicações italianas dos campos de experiência educativos foram feitas para a pré-escola, portanto para crianças de 3 a 6 anos, e contemplam cinco campos: *o eu e o outro, o corpo e movimento, imagens, sons e cores, os discursos e as palavras, o conhecimento do mundo*. Será que, ao definirem tais campos, não estariam antecipando as áreas de conhecimento do ensino fundamental? Será preciso preparar as crianças para a escolarização do ponto de vista do conhecimento disciplinar? Seriam estes os campos de experiência educativa mais relevantes para os bebês?

Borghini e Guerra (1999) fizeram a defesa de que os currículos para os bebês e crianças bem pequenas poderiam seguir a estrutura dos Campos de Experiência, porém deveriam ter acréscimos de modos de ação e interação mais próximos às suas demandas e às suas possibilidades. Por exemplo, maior ênfase na percepção e na sensorialidade antecedendo ao movimento ou o gesto e a expressão do corpo antecedendo a da palavra.

Para os autores o currículo do 0 aos 6 anos abrange um momento do crescimento e desenvolvimento humano no qual as mudanças são de grande intensidade e abrangên-

cia, portanto é preciso pensá-lo em suas diferenças. Borghi e Guerra (1999) apresentam um quadro que demonstra a não arbitrariedade das fronteiras entre as áreas.

MAPA CURRICULAR RESUMIDO

| Área/ Campo Formativo | Creche | Pré-escola | Escola Funda- mental |
|---------------------------------|---|---|--|
| Corpo | A percepção e o movimento | O corpo e o movimento Mensagem, formas e mídias | Educação Física Educação das Imagens Educação sonora e musical |
| Comunicação | O gesto, a imagem, a palavra | Os discursos e as palavras Mensagens, formas e as mídias | Língua Italiana Língua Estrangeira Educação das Imagens Educação sonora e musical |
| Lógica | Os problemas, as provas, as soluções | O espaço, a ordem e a medida As coisas, o tempo e a natureza | Matemática Ciências |
| Ambiente | A sociedade e a natureza | As coisas, o tempo e a natureza O espaço, a ordem e a medida | Ciências História Geografia Estudos Sociais |
| Educação ético-social e afetiva | O eu e o outro | O eu e o outro <i>Princípios enunciados nas premissas</i> | Estudos Sociais <i>Princípios enunciados nas premissas</i> |

Fonte: Borghi, Battista & GUERRA, Luigi. *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma: Laterza, 1999.

Da mesma forma, é possível observar e denominar o movimento que as crianças realizam desde suas primeiras investigações no e de mundo, compondo o seu percurso curricular na simultaneidade que constitui a sua história de vida. O quadro permite compreender a importância tanto da persistência na continuidade, no aprofundamento e na ampliação das temáticas quanto na diferença das abordagens relativas à faixa etária. Neste sentido, podemos dizer que as crianças sempre estão investigando pesos e medidas, enfrentando consistências e resistências do mundo. O que muda é o modo como elas realizam as suas ações, elaboram as suas perguntas e significam as respostas que obtêm. Conviver entre pares e também entre crianças com diferentes idades intensifica possibilidades de encontros, de exploração do mundo e compreensão de outros pontos de vista. Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos. É do percurso histórico da experiência *no mundo e com o mundo*, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos.

Formação de professores de crianças pequenas

A organização curricular por Campos de Experiência Educativa possibilita aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas. A leitura dos tópicos introdutórios dos Campos de Experiência, apesar de apresentarem uma visão geral, indicam um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade.

O vínculo dos Campos de Experiências com as áreas do conhecimento nos provoca várias perguntas. A primeira é a dificuldade da organização em áreas e/ou campos, pois, como vimos no quadro acima, esta é uma organização extremamente artificial. A geografia é tão humana quanto natural, pertence tanto às ciências humanas quanto às ciências naturais. O meio ambiente é um “conteúdo” considerado de biologia, porém tem profunda relação com a dinâmica das sociedades. O movimento interno de construção das disciplinas está constantemente sendo refeito, pois as pesquisas redefinem os recortes, criam sub-áreas, ultrapassam conceitos, procuram parcerias em disciplinas colaboradoras. Portanto, definir temas em suas áreas de conhecimentos em detrimento de abordá-los numa perspectiva situada, isto é, “em interação” (DEWEY, 2010, p. 43), em “trans-ação” (DEWEY apud JAY, 2009, p. 338) não parece ser, exatamente, sinônimo de avanço na experiência educativa das crianças pequenas. Em nossa leitura, o risco da vinculação com as áreas do conhecimento é justamente a ênfase no “conhecimento” e essa definição emerge daquilo que Dewey (2010, p. 43) denominou de “filosofia educacional dos extremos” para destacar que

temos o costume de formular nossas crenças em termos de *ou isso ou aquilo*, entre os quais não há possibilidades intermediárias. Quando forçados a reconhecer que não se pode agir com base em oposições extremas, ainda insistimos que estamos certos na teoria, mas que a prática nos leva a ceder. (DEWEY, 2010, p. 19)

A segunda pergunta que emerge de nossa leitura é se a perspectiva generalista dos cursos de pedagogia permite oferecer aos acadêmicos a necessária revisão ou, novo olhar – atualizado, interdisciplinar, científico, sistematizado, aprofundado – sobre os conhecimentos que os mesmos aprenderam enquanto estudantes do ensino fundamen-

tal e médio. No Brasil, a formação inicial dos pedagogos, licenciados em Pedagogia, efetivamente os habilita para elaborar e realizarem uma programação para e com as crianças pequenas a partir dos campos de experiência apresentados nas indicações curriculares italianas?

Quando um grupo de crianças brinca no pátio de uma escola com água, utilizando bacias, funis, copinhos, peneiras, certamente o conhecimento de física, de química, de biologia que o professor possa ter poderá auxiliar a compreensão das ações das crianças. Ao observar, ele poderá propor novas possibilidades, como a introdução de uma anilina se considerar que a cor é um elemento fantástico para as crianças interagirem ou terra, se pensar nos processos de transformação que levem à modelagem, escultura ou ainda à organização de um aquário. Os saberes e conhecimentos prévios do professor, sua formação científica, artística, tecnológica, ambiental, cultural lhe possibilita enriquecer ou ampliar o currículo vivido pelas crianças no cotidiano da creche e da pré-escola.

A questão fundamental da discussão curricular na educação infantil é que o conhecimento acadêmico, o único que consegue ser visibilizado em um currículo por área ou mesmo por campos de experiência, ganha grande relevância. Algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre.

E então, é a partir do conhecimento ou de fragmentos de conhecimentos que o cotidiano da escola começa a ser pensado. Este pode ser o grande equívoco que a reflexão sobre currículo por áreas e ou disciplinas pode cometer na educação infantil: priorizar os conteúdos. Inversão *das*

importâncias - como poderia ter dito o poeta Manoel de Barros. Ou, como afirmou Dewey (1995), em seu artigo “A criança e o currículo”, a ideia funesta de que há uma oposição (mais que uma diferença de grau) entre a experiência infantil e os diversos temas que constituirão o currículo no decorrer de seus estudos. Como disse Malaguzzi (2001), precisamos seguir as crianças e não os planos. São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer.

Os indicadores italianos são apenas uma parte do currículo de uma pré-escola: o programa. Talvez aquilo que hoje, no Brasil, buscamos quando falamos de Base Nacional Comum. Podemos citá-los como “o que toda a escola deve minimamente ter em consideração como sua obrigação para com os direitos de aprendizagem das crianças”. Porém, há todo um universo a ser também considerado e que diz respeito ao local, ao diverso, ao regional, ao vinculado à história de vida, à pertinência racial e social, ao gênero, ao não formal, ao não explicitado. O currículo também acontece na escola a partir daquilo que não é ensinado por nenhum adulto ou por outras crianças e, não esqueçamos, da possibilidade de as crianças não aprenderem o que adultos lhes determinam ou oferecem. A potência de aprender e de não aprender é a mesma. Não há como prever ou predeterminar o que o outro pode aprender. Como afirma Agamben (2008, p. 294), “o homem é o animal que *pode*

a própria impotência. A grandeza de sua potência se mede pelo abismo de sua impotência”.

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Talvez uma das grandes contribuições do documento italiano de 2012 seja justamente a de permitir pensar, antes de um documento curricular para as crianças, uma relevante referência para a formação docente, pois o mesmo aponta para a discussão da relação da escola com a cultura, com a sociedade, as relações com as famílias e a comunidade, didática, planejamento, as reflexões sobre organização curricular e os campos de experiências. Temas que são fundamentais para a exigência de formação do professor de educação infantil.

A tarefa educacional que permanece é enfrentar o exercício de uma reflexão abrangente sobre o currículo da educação infantil. As pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em educação oscilam, pois encontramos pesquisas avaliativas que mostram o vazio dos fazeres nas escolas de educação infantil: vazio de materiais, ausência de brincadeiras, fragilidade na ação docente, ausência de escuta, de projeto pedagógico. Ao mesmo tempo, conhecemos pesquisas que mostram cotidianos tecidos com sensibilidade e beleza, com crianças brincando, realizando investigações, com professores provocando aprendizagens.

O que estas realidades discrepantes reivindicam é o estabelecimento de diálogos que promovam abertura ao possível e ao necessário num currículo para a educação infantil, que, não sendo uno, possa constituir um ponto de vista coletivo, uma perspectiva em comum. Pois não se pode silenciar as ausências, muito menos calar os abandonos e a privação das crianças.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *La potencia del pensamiento*. Ensayos y conferencias. Traducción de Flavia Costa y Edgardo Castro. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008.

BORGHI, Battista & GUERRA, Luigi. *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma: Laterza, 1999.

BRASIL. *Relatório de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatpesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas. Acesso em maio de 2009.

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

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 05, 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Três volumes.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, p. 18, seção 1, 13 de abril de 1999.

CADERNOS CEDES. *Grandes políticas para os pequenos: Educação Infantil*. Campinas, SP: nº 37, 1995.

DEWEY, John. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Mexico: Ediciones Morata, 1995.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Traduzido por Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JAY, Martin. *Cantos de Experiencia*. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). *Creche e pré-escola no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez; FCC, 1994.

As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte

Franca Zuccoli¹

Uma introdução necessária²

Antes de afrontar um reconhecimento inicial relativo àquilo que as *Indicações Nacionais*³ atuais pensaram a respeito do âmbito referido à arte e à imagem, de forma mais geral aos campos de experiência, para as crianças das escolas infantis com um olhar explorador também nos confrontos da escola primária, é necessário observar de modo atento algumas mudanças que sua aplicação trouxe. As *Indicações Nacionais* atuais foram, na verdade, uma passagem decisiva

-
- 1 Pesquisadora, docente de Didática Geral e de Educação para a Imagem, junto ao Departamento de Ciências Humanas para a Formação “Riccardo Massa”, Universidade de Milano Bicocca
 - 2 A revisão técnica (italiano-português) foi realizada por Alex Barreiro e Flávio Santiago, estudantes de doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp – SP) e membros do grupo GEPEDISC – Linha Culturas Infantis.
 - 3 As *Indicações Nacionais para o currículo da escola infantil e do primeiro ciclo de instrução* (2012) com a publicação no Diário Oficial se tornaram lei do Estado. No restante do texto, serão sempre chamadas de *Indicações Nacionais* ou simplesmente *Indicações*.

no panorama escolar italiano, tanto para as escolas diretamente envolvidas (escolas infantis, escolas primárias, escolas secundárias de primeiro grau, abrangendo crianças dos 3 até aos 14 anos) quanto para os serviços para a infância 0-3, como também para as sucessivas formações. As *Indicações* entraram em vigor nos primeiros meses de 2013, ainda que não se tratassem de uma formulação completamente nova, já que foram acolhidos os resultados de uma experimentação e de uma avaliação das precedentes *Indicações* de 2007, mantendo destas, por exemplo, “[...] a visão cultural e a orientação metodológica e didática, introduzindo algumas partes novas (o perfil do aluno, a referência às competências europeias), simplificando-as e reajustando outras” (FIORIN; CASTOLDI; PREVITALI, 2013, p. 5).

As principais mudanças apresentadas por elas, assim como pelas outras *Indicações*, em relação aos programas anteriores, nascem inicialmente do próprio nome “indicações⁴”, muito diferente do termo “programas”, usado por muito tempo em âmbito escolar. Na escola italiana, a palavra “programa” desde sempre foi aquela naturalmente associada ao que o Ministério da Educação italiano achava

4 A palavra “indicações” referida aos programas nacionais foi usada pela primeira vez em 2004 e sucessivamente em 2007, mas se em 2004 os objetivos previstos eram muito numerosos, limitando assim o campo à autonomia dos docentes e das escolas, naqueles de 2007 se escolheu reduzi-los de maneira significativa, abrindo um caminho de livre individuação das prioridades a serem seguidas. As denominações precisas das duas leis são: *Indicações Nacionais para os planos de estudo personalizados* (2004) e *Indicações Nacionais para o currículo* (2007). Já no título se observa como no primeiro caso buscava-se ir em direção aos confrontos de uma personalização do ensino, enquanto no segundo caso a escolha era aquela de se direcionar para uma recuperação do currículo escolar, “identidade curricular” por outro lado conservada e amplificada nas *Indicações* de 2012. As duas diferentes *Indicações* nasciam de duas posições políticas muito diversas: aquelas de 2004 de um horizonte ligado à centro-direita, enquanto aquelas de 2007 a uma frente de centro-esquerda.

oportuno que fosse feito dentro de cada escola, determinando desta forma um caminho definido, que se pensava e se desejava igual em todas as instituições escolares do país. Com o passar dos séculos, de 1861/1870⁵ em diante, esses programas mais tradicionais foram obviamente modificados, transformando-se, como em todos os países, conforme as posições políticas, culturais e religiosas presentes nas várias épocas. Em tempos muito recentes, no entanto, surgiu, felizmente, uma perspectiva cada vez menos centralizada e determinista. Uma atenção específica começou a se manifestar nos confrontos dos contextos locais, que se revelaram geradores de múltiplas experiências extremamente significativas.

Essas tentativas de inovação foram recebidas também dentro do mesmo panorama legislativo que, incentivado pelos contextos locais, mostrou-se pronto a acolher e formalizar dentro das normas essas tentativas de mudança e de descentralização. Internamente, algumas leis, como a da autonomia, nº 59 de 1997, indicaram como desejável a presença de exigências específicas em cada instituição de ensino, provocando o fim dos programas nacionais, que sempre quiseram garantir a unidade do mesmo sistema escolar nacional. Cada escola, não mais isolada em seu

5 Trata-se das datas em que o estado italiano estava se formando. Naqueles anos se estava tentando constituir o novo estado e ao mesmo tempo se pensava projetar aquela que teria sido a escola daquela nação que existia apenas no papel. “Fizemos a Itália, agora temos de fazer os italianos”. Parece que assim disse o marquês Massimo d’Azeglio, político de Piemonte, entre os protagonistas do processo de unificação da Itália, em 1861, ainda que algumas pesquisas desmintam a paternidade desta afirmação. A escola se tornava por isso a única possibilidade para criar o novo estado. É preciso dizer que nesta nova escola italiana teria sido utilizado somente o italiano, língua quase desconhecida na maior parte da península, obrigando as crianças a não usar mais nos locais formais os dialetos que, com o tempo, foram irreparavelmente perdidos.

projeto, mas agora unida a outras de diferentes formações - nos mesmos anos foram criados também os *Istituti Comprensivi* (geralmente formados por escolas infantis, primárias e secundárias de primeiro grau), com um único diretor no comando - podia realizar percursos de aprendizagem especificamente vinculados à peculiaridade do lugar onde o *Istituto Comprensivo* estava inserido. A referência à autonomia e à liberdade de ensino estava, em todo caso, prevista há muito tempo, além das leis mencionadas, pela Constituição italiana⁶ que a destacava em seus artigos e, como nos recordam as mesmas *Indicações* na página 13: “O sistema escolar protege a liberdade de ensino (art. 33) e está centrado na autonomia funcional das escolas (art. 117). As escolas são chamadas a elaborar o seu próprio currículo, exercitando assim um papel decisivo da autonomia que a República atribui a elas”⁷ (MIUR, 2013, p. 13).

O conhecimento e a percepção do território, com a conseqüente abertura, tornam-se assim um elemento não secundário, mas privilegiado, a ser amplamente considerado na elaboração dos currículos locais. Até mesmo a preparação dos currículos não responde mais simplesmente à tarefa de aplicação dos programas nacionais, a proposta se torna diferente, e é aquela, em síntese, de interpretar as sugestões do ministério, reelaborando-as dentro da grade curricular de cada escola, que seja porta-voz das exigências e das demandas das comunidades específicas nas quais a instituição escolar está inserida. Tudo isso querendo também garantir, como previsto pelas mesmas *Indicações*, a capacidade global das propostas no território nacional,

6 A Constituição italiana foi promulgada no dia primeiro de janeiro de 1948, poucos anos após a queda do regime fascista.

7 MIUR, *Indicações Nacionais para o currículo da escola infantil e do primeiro ciclo da escola infantil*, em Anais da Educação Pública, Le Monnier, Florença, 2013, p. 13.

não caindo em estéreis fechamentos ou provincianismos ligados a movimentos exclusivamente locais. Torna-se um nó interessante, portanto, em que pode haver uma correta relação entre exigências nacionais e locais, jogando com uma “fórmula” ainda a ser construída, situação por situação. Para as exigências locais é reconhecida de qualquer forma uma plena responsabilidade em muitos âmbitos, desde o projeto até o organizativo, do didático àquele associado à pesquisa e ao desenvolvimento. A hipótese é que a dimensão central e aquela local não devem simplesmente se sobrepor quase sem se conhecerem, mas que procurem se integrar, criando um currículo específico da instituição de ensino que saiba elaborar e desenvolver plenamente os pontos fornecidos pelo ministério. O ponto de vista deve ser o de uma pluralidade de significâncias. O ponto de vista psicológico, pretendendo com isso valorizar os vínculos psicológicos e afetivos entre os alunos e o contexto de vida em que estão imersos, propondo problematizações e pesquisas para conhecer o que às vezes é desconhecido justamente porque está evidente diante dos olhos. O ponto de vista social, que pretende aumentar este intercâmbio fecundo e constante entre a escola e o território⁸. O ponto de vista cultural, que seleciona na concretude do contexto local as grandes temáticas da vida cultural própria do homem (FIORIN; CASTOLDI; PREVITALI, 2013, p. 9).

A implementação das indicações

As *Indicações* de 2012 se apresentam com uma estrutura específica e evidente. Há uma introdução pedagógica e cultural, da qual descendem de forma significativa os aspectos mais propriamente didáticos. No início, logo no primei-

8 Território entendido como “locus”, lugar, espaço onde a instituição está inserida.

ro capítulo denominado “Cultura, Escola, Pessoa”⁹, seguido por quatro seções: “Finalidades gerais”¹⁰, “A organização do currículo”, “A escola infantil”, “A escola do primeiro ciclo”, que definem as perspectivas culturais de referência. Como especifica Mauro Ceruti (2012), essas *Indicações* se colocam numa linha de continuidade como previsto pelas *Indicações* de 2007, aprofundando a pesquisa que não visava mais uma simples adaptação dos programas às necessidades mais atuais, mas que dirigia-se a uma verdadeira reforma cultural da escola (CERUTI, 2012, p. 19). A sociedade atual, da qual a escola profundamente faz parte, exige, de fato, que as pessoas tenham a capacidade de lidar com muitos desafios, para os quais é necessário preparar-se de forma às vezes extremamente diferente da utilizada no passado. Trata-se de uma sociedade caracterizada por múltiplas mudanças e descontinuidade, em que o aprendizado escolar se torna apenas uma das muitas experiências de formação que as crianças encontram em sua vida. Essa reflexão sobre como a sociedade ao longo dos anos mudou não significa, nem mesmo as *Indicações* afirmam isso, que os conhecimentos foram deixados de lado ou não existam outros mais, mas significa que se sabe escolhê-los de forma precisa, permitindo adquiri-los, acrescentá-los, co-construí-los, amadurecendo assim sólidas competências, e ousando constantemente superar os limites disciplinares. Muitas vezes, na verdade, esses limites, artificialmente construídos, nada mais são do que estéreis gaiolas para preservar certos conhecimentos normalmente desvinculados de uma conexão viva com a vida prática. Dessa forma, dizem as mesmas *Indicações*:

9 No primeiro capítulo são esses os parágrafos inclusos: “A escola no novo cenário”, “Centralidade da pessoa”, “Para uma nova cidadania”, “Para um novo humanismo”.

10 Aqui estão os parágrafos do segundo capítulo: “Escola, Constituição, Europa” e “Perfil do aluno”.

As disciplinas, assim como as conhecemos, foram historicamente separadas umas das outras por limites convencionais que não têm correspondência com a unidade típica dos processos de aprendizagem. Cada pessoa, tanto na escola como na vida, aprende de fato livremente a partir de sua experiência, de seus conhecimentos ou das disciplinas, elaborando-os com uma atividade contínua e autônoma. (MIUR, 2012, p. 17)

Um outro aspecto que se torna uma tarefa prioritária da escola é o de dar sentido à variedade de experiências que as meninas e os meninos experimentam constantemente, a fim de reduzir a fragmentação e o caráter episódico de muitas atividades. Uma perspectiva extremamente importante que aparece nessas *Indicações*, em forte contraste com as *Indicações* de 2004, que acentuavam como razão fundamental o valor simbólico da ruptura na passagem da escola primária para a escola secundária de primeiro grau, garantindo, porém, percursos personalizados, é aquela da continuidade entre diferentes ordens de escolas fortemente mantida. Escola primária e escola secundária de primeiro grau são consideradas uma única escola, denominada primeiro ciclo.

Voltando ao ponto destacado no parágrafo anterior, o fato de substituir o programa tradicional por um currículo da escola, construído em conjunto com os vários professores, centrado naquelas crianças e adolescentes específicos, permite não cair em uma abordagem nacional e destacar as temáticas fortes. Essas podem dar sentido e significado às disciplinas, encarnando-as e abrindo-as para as questões de exploração e conhecimento do mundo, recuperando e integrando assim a fragmentação que caracteriza nosso tempo.

Outro ponto de mudança é aquele relativo também ao aparecimento de “competências”, uma nova terminologia não só formalmente inovadora, mas que gostaria de

direcionar a atenção para um contrato didático diferente, que consiga fazer com que os saberes dialoguem com a vida cotidiana. Inovação fundamental é, na realidade, a introdução das competências-chave para a aprendizagem permanente, também conhecidas como cidadania, e definidas com a Recomendação do Parlamento Europeu de 18 de dezembro de 2006. Essas foram compreendidas como um horizonte de referência para o qual será necessário se voltar.

Aqui estão como aparecem na referida lei:

- “1) comunicação na língua materna;
- 2) comunicação nas línguas estrangeiras;
- 3) competência matemática e de base em ciência e tecnologia;
- 4) competência digital;
- 5) aprender a aprender;
- 6) competências sociais e cívicas;
- 7) espírito de iniciativa e empreendedorismo;
- 8) conhecimento e expressão cultural”

(MIUR, 2012, p. 14 -15).

Qual a didática com as *Indicações*?

Um aspecto evidente neste texto é a referência explícita ao quadro das competências de cidadania europeia. Nas primeiras linhas, de fato, é posto da seguinte forma:

O aluno, ao final do primeiro ciclo¹¹, por meio das aprendizagens desenvolvidas na escola, do estudo pessoal, das experiências educativas vividas em família e na comunidade, é capaz de começar a enfrentar, com autonomia e responsabilidade, as situações típicas de sua idade, refletindo e expressando sua própria personalidade em todas as direções. (MIUR, 2012, p. 16)

11 Com o final do primeiro ciclo, se entende a conclusão da escola secundária de primeiro grau, ou seja, quando os meninos e as meninas têm 13/14 anos.

Portanto, para a escola não se trata apenas de transmitir um conhecimento codificado, na maioria das vezes abstratamente elaborado, como por muitos séculos foi definido, mas de preparar e enfrentar os desafios, escolhendo quais aprendizagens podem ser as mais significativas para permitir que as alunas e os alunos possam se confrontar com um mundo extremamente complexo. Nesse sentido, o termo competência, encontrado no parágrafo anterior, é essencial. É nesta dimensão não apenas de saber aprendido, conhecimento ou habilidade possuída, mas de competência adquirida que permite que seja aplicada nos vários campos que a vida exige, que as *Indicações* refletem fortemente. Segundo Mario Castoldi, pedagogo que durante muito tempo e em modo aprofundado questionou essas questões acerca da competência adquirida, é a primeira vez que se vê no clássico triângulo didático no ápice de seus vértices: o professor, os alunos e os saberes, e se insinua um novo vértice, que transforma o triângulo em um quadrado, que ele chamou de “situação de vida” (FIORIN; CASTOLDI; PREVITALI, 2013, p. 38). É como se a necessidade que estejam mais ligados a bagagem de estudos com os conhecimentos, as experiências das alunas e dos alunos, pedisse em voz alta que se prestasse finalmente atenção a tudo aquilo que a escola nos últimos séculos procurou deixar do lado de fora de sua porta, ou seja, a intervenção da vida verdadeira e cotidiana. Retornando ao conceito de competência, podemos assumir também o pensamento de Michele Pellery, que fala disso como uma capacidade de colocar em movimento e de coordenar os recursos internos possuídos e aqueles externos disponíveis para enfrentar positivamente, em especial, as tipologias de situações desafiadoras. (PELLERY, 2004)

Referindo-se, em particular, ao método de ensino, mesmo que não venham definidas de forma prescritiva algumas modalidades, em vez de outras, as *Indicações* che-

gam a sugerir algumas ideias bastante interessantes, que se gostaria de trazer aqui e que nos fazem colher o caráter fortemente inovador de suas proposições:

[...] valorizar a experiência e os conhecimentos dos alunos; fazer intervenções adequadas no que diz respeito às diversidades; incentivar a exploração e a descoberta; encorajar a aprendizagem colaborativa; promover a consciência de seu próprio modo de aprendizagem; realizar percursos sob a forma de laboratório. (MIUR, 2012, p. 34-35)

A ideia de aprendizagem que nos propõe é aquela de uma construção coletiva, em que a experiência pessoal e direta dos alunos predomina bem longe das tradicionais e ainda muito utilizadas *lezioni frontali* (aulas expositivas), em que o professor explica e aos alunos não resta nada mais que ouvir e repetir sem modificações aquilo que ouviram. Aqui a participação direta pessoal e coletiva dos alunos, a reflexão sobre a mesma aprendizagem, sobre a maneira de consegui-la, o uso do laboratório como um lugar ou como modalidade operativa são afirmadas em voz alta como elementos-chave do processo de ensino-aprendizagem. As reflexões não se limitam a imaginar um modo diferente de ensino dos professores, mas imaginam também um necessário uso flexível dos espaços:

A aquisição dos saberes exige um uso flexível dos espaços, desde a sala de aula, mas também a disponibilidade dos locais equipados que facilitem abordagens operacionais para o conhecimento das ciências, da tecnologia, das línguas comunitárias, da produção musical, do teatro, das atividades pictóricas, da motricidade¹². (MIUR, 2012, p. 34)

12 Estamos na parte referente ao primeiro ciclo, em que geralmente se inicia o percurso mais disciplinar, que é representado pelo uso quase que exclusivo da aula como único ambiente de aprendizagem.

A escola infantil – os campos de experiência

A expressão “campos de experiência” é uma definição que encontramos em um passado recente dentro das creches, bem como nas escolas infantis. Já presentes nas *Orientações* de 1991 tratadas em seis partes, nas *Indicações* as encontramos reduzidas a cinco: *O eu e o outro*; *O corpo e o movimento*; *Imagens, sons, cores*; *Os discursos e as palavras*; *O conhecimento do mundo*. (MIUR, 2012, p. IV) Aqui é útil inserir uma formulação que encontramos no *Manual de didática para a creche*, de Battista Borghi e Luigi Guerra, que assim afrontam o tema “campos de experiência”:

Propomos um *itinerário formativo* para a criança através da individuação de *cinco campos* correspondentes a outros tantos mundos cotidianos de experiência da criança com idade entre zero e três anos: *A percepção e o movimento*; *O gesto, a imagem, a palavra*; *Os problemas, as provas, as soluções*; *A sociedade e a natureza*; *O eu e o outro*.” (BORGHI; GUERRA, 1992, p. 160)

Assumindo assim os “campos de experiência” como “mundos cotidianos de experiência da criança”, podemos compreendê-los como a predisposição de ambientes específicos por parte dos professores, que permitem possíveis ações de descoberta por parte das crianças. Reportam assim as *Indicações*:

A experiência direta, o jogo, o caminho por tentativas e erros, permitem que a criança, devidamente orientada, aprofunde e sistematize as aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, relacionados aos sistemas simbólicos da nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar progressivamente aprendizagens mais seguras. (MIUR, 2012, p. 24)

Tratam-se de âmbitos do fazer e do agir próprios da criança, do qual o adulto se torna um válido apoiador, obser-

vando atentamente o que acontece, aumentando a potencialidade da mesma ação, ajudando a colher os significados e as descobertas que constantemente se revelam. “Os professores acolhem, valorizam e ampliam as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças e criam oportunidades de aprendizagem para incentivar a organização daquilo que as crianças vão descobrindo” (MIUR, 2012, p. 24). Em uma escola infantil elaborada dessa forma serão continuamente valorizadas as experimentações, individuais e coletivas, e começarão a especificar as referências, sem qualquer tipo de prescrição, que depois no contexto da escola primária poderão se articular dentro das mesmas áreas disciplinares. Se refletirmos, mesmo que por pouco tempo, sobre o termo experiência, este dado imediatamente nos remete à vida cotidiana, ao contato com a realidade, a uma teorização progressista e não retrógrada. Muitos autores, educadores e pedagogos, e não só eles, se questionaram durante muitos anos sobre este aspecto, em referência à relação com a aprendizagem e com a especificidade da missão educativa das escolas e dos serviços, buscando valorizar a implementação experimental que parecia tão frequentemente deixada de lado. Aqui se deseja citar pelo menos três entre os muitos que por falta de espaço não podemos nem mencionar, que fortemente serviram como base para a estruturação de seus pensamentos sobre este conceito. Assim, já em 1657, escreveu Jan Amos Komensky (em italiano Comenio):

Na escola ensinam as palavras antes das coisas [...]. No entanto, uma vez que as coisas são a substância, as palavras a casualidade, as coisas, o corpo, as palavras o ornamento, as coisas o núcleo, as palavras as cascas, que portanto têm de ser apresentados simultaneamente ao intelecto humano; a preferência de qualquer forma cabe às coisas, uma vez que são o objeto tanto da inteligência como do discurso.” (COMENIO, 1993, p. 205)

Declarações, tais como as de Comenio, parece-nos, ainda hoje, um aviso, lembrando que a escola nunca deve se esquecer de ser um elemento vital dentro de uma realidade mais complexa. Até mesmo Maria Montessori salientou a necessidade de passar através dos sentidos para chegar a um conhecimento articulado, que se torna cada vez mais maduro: “Os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem os caminhos do conhecimento.” (MONTESSORI, 1970, p. 181). Se nos referirmos, por sua vez, a John Dewey, podemos destacar como desde o título de três de seus mais importantes livros a palavra experiência sempre foi imediatamente contemplada: *Experience and nature* (1925), *Art as experience* (1934), *Experience and education* (1938). Esta experiência se caracterizava para ele por ser completamente ligada à vida real, um elemento fundador da vida das crianças, que muitas vezes não encontrava e ainda não encontra espaço dentro dos locais de ensino.

Do ponto de vista do rapaz, o grande desperdício que ocorre na escola decorre de sua incapacidade de utilizar a experiência que ele traz consigo de fora e que é obtida de forma plena e livre; ao mesmo tempo, ele não é capaz de aplicar na vida cotidiana o que ele aprende na escola. É nisso que consiste o isolamento da escola, o seu isolamento da vida. Quando a criança entra em sua sala, sua mente deve deixar de lado uma grande riqueza de ideias, interesses, atividades que predominam em sua casa e na vizinhança. (DEWEY, 1985, p. 48)

Em outro texto ele define assim a experiência.

O significado da experiência. O termo “experiência” pode ser assim interpretado com referência tanto à atitude empírica quanto à atitude experimental da mente. A experiência não é algo rígido e fechado; e vital e portanto crescente. [...] Mas a experiência também implica a reflexão que nos torna livres da influência restritiva do sentido, do apetite, da tradição. (DEWEY, 1961, p 48)

Fechando esta breve panorâmica e voltando às *Indicações*, podemos ver como também aqui nos deparamos com uma experiência que dentro da escola deve tentar ser totalmente significativa, tendo um sentido explícito para as crianças e para os professores. Uma experiência que modifica e transforma, que é, sucessivamente, retomada e reelaborada em um processo contínuo de construção coletiva do conhecimento.

Desde a escola infantil, na escola primária e na escola secundária de primeiro grau, a atividade didática é voltada para a qualidade da aprendizagem de cada aluno e não a uma sequência linear e necessariamente incompleta de conteúdos disciplinares. Os professores, em estreita colaboração, promovem atividades significativas em que as ferramentas e os métodos característicos das disciplinas se confrontam e se entrelaçam, evitando discussões de argumentos que estão longe da experiência e fragmentadas com a finalidade de memorizar. [...] Cada pessoa, tanto na escola como na vida, aprende de fato livremente a partir de sua experiência, dos conhecimentos ou das disciplinas, elaborando-as com uma atividade contínua e autônoma. (MIUR, 2012, p. 17)

Imagens, sons, cores

Chegando finalmente à abordagem da parte dedicada à arte e à imagem nestas *Indicações*, nota-se que esta seção se propõe em primeiro lugar a aprofundar as potencialidades comunicativas destes códigos, compreendendo a ação do professor como uma aproximação e um trabalho programado desenvolvido nas “cem linguagens” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1995; GOBBI; PINAZZA, 2014) que as crianças naturalmente experimentam. Como já mencionamos anteriormente, mas acreditamos ser útil repetir aqui: “Os professores acolhem, valorizam e ampliam as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças

e criam oportunidades de aprendizagem para incentivar a organização daquilo que as crianças vão descobrindo.” (MIUR, 2013, p. 24). Sublinhando, desta forma, o valor da ação discreta, mas constante dos educadores. Uma presença atenta, que sabe escolher os estímulos mais adequados, que deixa explorar livremente, confiando na capacidade dos alunos, que apoia a ação da descoberta, propondo perguntas estimuladoras, novos objetos, experiências diferentes, frases que sintetizam e revivem as explorações. Durante seu crescimento e desenvolvimento as crianças, ainda que muito pequenas, descobrem, comparam e usam uma pluralidade de formas de comunicação, que são aqui definidas como linguagens. Eis o porquê das investigações sobre sua própria voz, ou sobre as vozes ouvidas, jogos com os sons produzidos e escutando, ouvir músicas diferentes, ou mesmos seus gestos e aqueles dos outros experimentados ou observados, e adentrando na parte dedicada à arte: o símbolo, o desenho, a pintura, bem como a manipulação de materiais e a utilização da mídia propiciam oportunidades também para explorar e compreender o mundo.

O fundamental nesta proposta é a seguinte frase posta como uma ligação no parágrafo dedicado a este tema: “O encontro das crianças com a arte é a oportunidade de olhar com olhos diferentes o mundo ao redor deles” (MIUR, 2012, p. 26). A arte torna-se, então, um pré-texto, uma forma de se aproximar mais e mergulhar na realidade, para observar de forma mais consciente o cotidiano, para agir sobre o ambiente a seu redor. Uma grande atenção é dada também para a exploração de materiais, para a experimentação das técnicas. Surge o tema do laboratório e do estúdio de desenho, obtendo assim a experiência de Reggio Emilia. Um passo essencial é o contato com o território circundante, com os objetos do patrimônio, das ruas às praças,

dos jardins às paisagens mais gerais, às mesmas obras de arte destinadas a grande gama: pinturas, esculturas, todos os tipos de museus e arquiteturas. Uma arte percebida e conhecida por caminhar no próprio bairro, observando casas, experimentando símbolos e cores.

Os materiais explorados com os sentidos, as técnicas experimentadas e compartilhadas no ateliê da escola, as observações dos lugares (praças, jardins, paisagens), e das obras (quadros, museus, arquiteturas) ajudarão a melhorar a capacidade de perceber, cultivar o prazer do desfrutar, da produção e da invenção e a se aproximar da cultura e do patrimônio artístico. (MIUR, 2012, p. 26)

A escola do primeiro ciclo – arte e imagem

Passando para a escola do primeiro ciclo a arte ganha o seu estatuto de disciplina, definindo-se como um conteúdo, destacando-se da música, do gesto e assumindo um estatuto disciplinar.

A disciplina arte e imagem tem o objetivo de desenvolver e reforçar no aluno a capacidade de se exprimir e se comunicar de uma forma criativa e pessoal, de potencializar a interpretação e compreensão das imagens e das diversas manifestações artísticas, de adquirir uma sensibilidade estética pessoal e uma postura de consciente atenção ao patrimônio. (MIUR, 2012, p. 73)

As propostas são mais articuladas e também a leitura no desenvolvimento temporal. Elas ocorrem especificamente em cinco núcleos constitutivos, que se sugere integrar, que são:

[...] sensorial (desenvolvimento de dimensões tátil, olfativo, auditivo, visual); linguístico-comunicativo (a mensagem visual, os sinais e os códigos icônicos e não icônico, as funções, etc.); histórico-cultural (a arte como documento para entender a história, a sociedade, a

cultura e a religião de uma época específica); expressivo-comunicativa (produção e experimentação de técnicas, códigos e diversos materiais, incluindo as novas tecnologias); patrimonial (o museu, os bens culturais e ambientais no território). (MIUR, 2012, p. 73)

A ideia de arte se abre ainda mais ao território, tendo em vista fortemente o museu, o patrimônio e os bens culturais (ZUCCOLI, 2010, 2014). Trata-se de uma ideia, mesmo que não plenamente desenvolvida, que se pode relacionar à visão experimental de arte ligados ao pensamento de John Dewey. São os objetos de arte, com suas características específicas que nos permitem experimentar diretamente e de nos introduzirmos na vida com força, são eles que criam a oportunidade para viver uma experiência intensa.

Através da arte, significados de objetos que, de outra forma, são mudos, indeterminados, restritos e contrastantes, se esclarecem e se concentram; e não através de um laborioso trabalho do pensamento em torno deles, não mediante o refúgio num mundo de mera sensação, mas por meio da criação de uma nova experiência. [...] Independentemente do caminho percorrido pela obra de arte, precisamente porque ela é uma completa e intensa experiência, mantém vivo o poder de experimentar o mundo comum em toda a sua plenitude. E sua finalidade o atinge, transformando as matérias-primas daquela experiência em matéria ordenada através da forma. (DEWEY, 1995, p. 134)

A área de ação da experiência artística, de fato, é para Dewey um espaço flexível que pode incluir também aqueles que não participaram, tornando-se assim material para ação e reflexão. As análises do autor não param de ilustrar um ensino artístico específico, mas expõe as trajetórias, mesclando com o valor atribuído à experiência, reconhece a necessidade de acionar caminhos culturais de qualquer setor disciplinar neste aspecto também, porque,

como uma alternativa, existe o risco de dividir o mundo, de compreender apenas algumas partes, de se perder para sempre a complexidade.

A compreensão de todos do sol, da atmosfera e da rotação da terra, pode, no entanto, nos fazer perder o esplendor do pôr-do-sol. [...] A arte e a apreciação estética são o que torna defeito; a ‘arte’ enquanto denota uma qualquer atividade seletiva em virtude do qual as coisas concretas são assim combinadas e organizadas para chamar a atenção para os valores específicos que podem ser realizadas por elas. A apreciação estética e a arte concebida desta maneira não são adicionadas ao mundo real, e ainda menos preciosos ornamentos. (DEWEY, 1995, p. 438-439)

Essa ênfase e este vínculo com uma facticidade típica da ação artística, bem como com um modo de fruição estética, elemento vital de sua percepção do mundo, nos permite ancorarmos ainda na especificidade da proposta das *Indicações*.

Uma última reflexão necessária é aquela que Gianfranco Staccioli, autor de numerosas e significativas experiências no campo artístico (STACCIOLI, 2008), fez propriamente para estas *Indicações*. Ele destaca algumas das passagens que se tornam os títulos dos parágrafos num ensaio (STACCIOLI, 2012, p. 113-119); aqui se destaca pelo menos três: “acompanhar para a arte”, “os desenhos “espontâneos” das crianças”, “a arte como experiência diária¹³”. Ao acompanhar, ele localiza a posição do educador e do professor, que vai entrar em um diálogo com as crianças, respeitando-as, naturalmente, fazendo e mantendo-as nos caminhos de descoberta. No desenho espontâneo das crianças, o aviso é para que evolua a experiência no sentido de uma maior consciência, mesmo neste caso, fornecendo

13 Neste caso Gianfranco Staccioli refere-se a John Dewey e ao texto “A arte como experiência”.

ferramentas, a criação de espaços, criando novas oportunidades. O terceiro ponto, a arte como experiência diária, enfatiza como a arte é, ou, pelo menos, deveria ser um elemento do cotidiano, não um aparato extraordinário, mas parte constitutiva de nossa vida, e como para o aluno essa descoberta deve ocorrer precisamente graças à experiência adquirida no âmbito dos serviços educativos e das escolas, em especial do primeiro ciclo da educação, para oferecer a todos esta possibilidade (FRANCUCCI e VASSALI, 2005, 2009). Um último desafio, terminada essa rápida discussão sobre as novas *Indicações*, é que a arte pode tornar-se realmente uma prática ativa operada pelos educadores e professores, e não apenas uma disciplina para ensinar, mas o substrato comum de todas as disciplinas, um modo de ação e de descoberta, de subversão das regras e de sua reinvenção, que pode afetar profundamente as estruturas das escolas, recordando o título de um velho ensaio, mas memorável de Herbert Read *Educação através da arte* (*Education through art*).

Referências

- BORGHI, Battista Q. & GUERRA, Luigi. *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma-Bari: Editori Laterza, 1992.
- CASTOLDI, Mario. *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci Editore, 2013.
- CERUTI, Mauro, “Educare alla conoscenza complessa”. In: LOIERO, Silvana & SPINOSI, Mariella (Orgs.). *Fare scuola con le indicazioni*. Napoli: Giunti; Tecnodid Editrice, 2012, p. 19-24.
- COMENIO, Jan Amos (1657). *Grande Didattica*. Firenze: Nuova Italia, 1993.
- DALLARI, Marco & FRANCUCCI, Cristina. *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia, 1990.

DEWEY, John. *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia, 1985 [1899].

DEWEY, John. *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, 1961 [1901-10].

DEWEY, John. *Arte come esperienza e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia, 1995 [1934].

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, 1995.

FIORIN, Italo; CASTOLDI, Mario; PREVITALI, Damiano. *Dalle Indicazioni al curricolo scolastico*. Brescia: Editrice La Scuola, 2013.

FRANCUCCI, Cristina & VASSALLI, Paola (Orgs.). *Educare all'Arte*. Milano: Mondadori Electa, 2005.

FRANCUCCI, Cristina & VASSALLI, Paola (Orgs.). *Educare all'Arte. Immagini. Esperienze. Percorsi*. Milano: Mondadori Electa, 2009.

GOBBI, Marcia Aparecida & PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

LOIERO, Silvana & SPINOSI, Mariella (Orgs.). *Fare scuola con le indicazioni*. Napoli: Giunti; Tecnodid Editrici, 2012.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo della scuola dell'infanzia*. In: *Annali della Pubblica Istruzione*. Firenze: Le Monnier, 2013.

MONTESSORI, Maria. *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti, 1970.

PELLEREY, Michele. *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia, 2004.

POROPAT, Maria Teresa Bassa & CHICCO, Luca. *Il nido come sistema complesso*. Azzano San Paolo, Bg: Edizioni Junior, 2004.

READ, Herbert. *Education through art*. London: Faber & Faber, 1943.

STACCIOLI Gianfranco. L'arte delle immagini e l'immagine dell'arte. In: LOIERO, Silvana & SPINOSI, Mariella Mariella, (Orgs.). *Fare scuola con le indicazioni*. Napoli: Giunti; Tecnodid Editrice, 2012, p. 113-119.

_____. *Immagini fatte ad arte*. Roma: Carocci, 2008.

ZUCCOLI, Franca. *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2014.

_____. *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie e la didattica*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2010.

Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência

Paulo Sergio Fochi¹

A organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade.

O sentido da palavra experiência aqui empregada parece estar muito próxima das ideias postuladas por Dewey em sua vasta obra acerca do tema. Para o filósofo, “a experiência na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. [...] significa uma troca ativa e alerta com o mundo” (DEWEY, 2010a, p. 83). Exatamente por esse estado de inteireza com aquilo que está aconte-

1 Professor dos cursos de Pedagogia da Unisinos e PUCRS e coordenador do curso de especialização em Educação Infantil da Unisinos. Pedagogo, especialista em Educação Infantil (Unisinos), Mestre em Educação na linha Estudos sobre Infância (UFRGS) e Doutorando em Educação na linha Didática e Formação de Professores (USP). Professor de bebês e crianças por mais de uma década, coordenador de escola.

cendo que uma experiência, no sentido deweyano, envolve a capacidade de fazer refletir ou, dada a sua característica de continuidade, o modo como vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta com tudo aquilo que nos rodeia faz as experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito.

Em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma.

Esse modo de compreender a experiência atribui um sentido particular para a compreensão dos campos de experiência. Sabemos, por exemplo, que é comum nas instituições as crianças serem meras espectadoras de sequências de atividades ou ficarem refém de propostas sem sentido. Tal perspectiva convoca, antes de tudo, inventar uma docência (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) e reexaminar a gramática pedagógica construída dentro das escolas. Para Oliveira-Formosinho (2003), um modelo curricular subjaz uma definição de gramática pedagógica, uma vez que “cria linguagem, significados e uma estrutura conceitual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003, p. 7)

Assim, os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha

dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiência.

Uma vez que pareça impossível falar dos campos de experiência separado de uma concepção maior de educação, para melhor explicitar o tema considero interessante retomar as ideias propostas por Bondioli e Mantovani (1998) sobre a “didática do fazer”. Tal didática não é aquela “por meio das quais se incentivam aprendizagens particulares”, mas a que busca aprofundar os tipos de experiências que as crianças vivem diariamente e que são “a base das experiências até aqui conduzidas, [...] (a manipulação, o rabisco, os transformismos, o contar histórias, as atividades motoras, o comentário de figuras)” e, ao mesmo tempo, “tenta-se identificar situações inéditas que possam incentivar nas crianças a exploração e transformação do ambiente” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 31).

Para as autoras, a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo. Para atender a esse modo de aprender, as autoras indicam três princípios da didática do fazer que consideram importantes: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). De forma inicial, já que o tema não se esgota, articulo neste texto esses três princípios com uma possível organização do currículo a partir dos campos de experiência.

Três princípios da experiência nos campos de experiência

Os princípios das experiências e das atividades infantis apontados por Bondioli e Mantovani (1998) situados na didática do fazer não tem a pretensão de sistematizar rigidamente, mas de “definir alguns critérios que, a nosso ver, e na base das experiências mais bem sucedidas, garantem a *formatividade* das experiências didáticas” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32, grifo das autoras). Do mesmo modo, o exercício que faço é de tentar aproximar tais noções com a compreensão de campo de experiência de maneira a delinear uma gramática pedagógica mais coerente com as necessidades dos meninos e das meninas nas creches e pré-escolas.

Como as próprias autoras alertam, a nossa imagem de criança se converte nos próprios objetivos educativos, assim:

a autonomia, a socialização, a capacidade de construir o mundo, explorando-o, são ao mesmo tempo aspectos de uma nova imagem da primeiríssima infância e objetivos educativos, necessidade a serem respeitadas e satisfeitas, e competências a serem favorecidas e incentivadas. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 29)

Por isso, organizar os campos de experiências tendo em vista a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências das crianças nas escolas é também evidenciar as concepções de escola, de criança, de educação. É um exercício político e pedagógico, ético e estético.

A partir dos argumentos apresentados, começo falando da **ludicidade**, como uma forma peculiar de as crianças descobrirem e construir sentidos, uma vez que quando “favorecido pelo clima de relativa liberdade permitido pelo ambiente onde se encontra inserida” (BONDIOLI;

MANTOVANI, 1998, p. 32), a possibilidade de ação dos meninos e das meninas parece ser mais bem legitimada. Lúdico, como a própria etimologia sugere, vem de *ludus* e seus derivados engendram a ideia de exercício, do drama (como o teatro) e da ilusão. Outra vez entendo o papel da ludicidade na reflexão sobre os campos de experiência como um jeito de favorecer a criança ao exercício criador, a um espaço e tempo para formulações de teoria provisórias, como dizia Malaguzzi (2001).

Os campos de experiência como espaço da ação humana abrigam o comportamento lúdico e isso significa organizar um contexto que favoreça o acesso a um repertório de informações ampliadas. Dando como exemplo o uso de materiais não estruturados combinado com pequenos brinquedos, as crianças inventam cidades, constroem narrativas sobre as organizações sociais percebidas por elas, evidenciam seus argumentos provisórios sobre as necessidades de um espaço social e particular e experimentam papéis percebidos e desejados por elas. Combinam jogo de faz de conta com atividades exploratórias e criativas.

Além disso, compreender a ludicidade como um dos princípios da experiência infantil é dar novo significado ao erro, pois “permite experimentar sem temor pelas consequências das próprias ações: o erro torna-se uma informação a mais a ser considerada (um caso negativo), não uma culpa”. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32)

No entanto, “a ludicidade não é um critério suficiente para manter o processo de crescimento em relação à construção do mundo exterior” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32). As experiências de aprendizagem das crianças envolvem tempo, por isso, o segundo princípio é a **continuidade**. Dewey (2010b) já havia afirmado que o *continuum* é um dos critérios da experiência para diferenciá-la de uma

experiência qualquer ou até mesmo da crítica a um tipo de educação tradicional.

Como a realidade da criança é ainda bastante fragmentada, marcada pelo “aqui e agora”, a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências dos meninos e das meninas. Isso significa dizer que a continuidade implica condições objetivas (i) de tempo, para que as crianças possam permanecer em seus percursos de investigação; (ii) de materiais em quantidade suficiente para que cada criança do grupo não seja constantemente interrompida e com variedade ampliada para aumentar seu repertório de negociações entre os próprios materiais; (iii) de espaço, pois se faz necessário garantir opções diversas de atuações das crianças em um mesmo local, sem que as obrigue a permanecer todas em uma mesma atividade por longos períodos de tempo; e (iv) de grupo, pois já se sabe que as crianças conseguem atuar melhor quando estão em pequenos grupos.

Novamente, alerta para o fato de que os campos de experiências não operam em tempos compartimentados: eles atravessam de forma objetiva o modo como o contexto é organizado e, subjetivamente, nas ações e intervenções do adulto que os acompanha. Em especial, quando me refiro ao princípio da continuidade, estou a convocar os professores para o seu papel de responder a essa “forte exigência de continuidade. [...] Estabelecendo hábitos, isto é, momentos reconhecíveis pela sua identidade e repetitividade, ou ainda, [...] prestando atenção às possibilidades intrínsecas a cada experiência” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32). Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo.

A partir desse ponto de vista, “o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2010b, p. 36). Daí o convite ao terceiro princípio, a **significativade**. O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre um espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já-vivido característico na atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências.

A produção de significado é vista como experiência do sujeito e não como transmissão. Os significados produzidos envolvem: (i) a autoria, não são tomados de algum lugar pronto, mas construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo; (ii) a eleição, já que conhecer é esse estado contínuo de eleger algo, decidir, “e cada decisão é uma eleição entre diversas incertezas” (HOYUELOS, 2006, p. 177); e (iii) a provisoriade, pois os significados produzidos não são rígidos, mas são fruto daquilo que se pode compreender naquele momento.

Nesse aspecto, é importante compreender que a possibilidade de produzir conhecimento com as crianças a partir de um currículo organizado por campos de experiência é assumir que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora. Trata-se de “colocar-se perante o mundo, criar um evento, habitar as diferentes situações. Quem participa de um percurso educativo, de fato, coloca em jogo o próprio crescimento e o faz com base nas próprias expectativas e do próprio projeto” (RINALDI, 2014, p. 46).

A ludicidade, a continuidade e a significativade das experiências infantis podem servir como guias importantes na elaboração e organização dos currículos para a

Educação Infantil. Bondioli e Mantovani (1998, p. 32, grifo das autoras) nos indicam estes princípios como sendo “de uma didática do *fazer* com as crianças pequenas” que aqui neste texto serviram para ampliar e nos fazer pensar sobre a experiência nos campos de experiência.

Na próxima seção, farei algumas considerações finais no sentido de compreender e localizar os campos de experiência na atual conjuntura de organização curricular no Brasil.

Algumas considerações finais: possibilidades para uma pedagogia no Brasil

O propósito deste texto foi de refletir sobre o tema dos campos de experiência, oriundos das pedagogias italianas, para a organização do currículo para a Educação Infantil, problematizando a própria ideia de experiência de aprender a partir de um dos autores importantes sobre o tema, John Dewey. Neste ponto, gostaria de articular esse debate com as discussões que estão acontecendo no Brasil, em especial motivadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Como é possível notar nos demais textos que compõem este livro, a proposta dos campos de experiência, que aparecem inicialmente na indicação nacional italiana de 1991 e posteriormente a de 2012, encaminha-nos possibilidades produtivas para compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência.

Aqui no Brasil, Faria (1995, 2004, 2007) já problematizou o assunto e anunciou sobre os campos de experiência, em especial mostrando a possibilidade de articularmos esse

conceito com um documento importante no cenário da Educação Infantil no Brasil: os critérios de atendimento de uma creche que respeita os direitos fundamentais da criança (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

O Parecer 20/2009, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, menciona que a organização curricular da Educação Infantil “pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2009, p. 16). Tal argumento está diretamente ligado com a crença de que o currículo deverá ser

sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009, p. 14)

Esse modo de compreender o currículo indica pistas culturais e didáticas que envolvem, portanto, uma teoria e uma base de conhecimentos alinhadas a uma pedagogia emancipatória ou para a participação, como defende Oliveira-Formosinho (2003). Poder perseguir um currículo que convoca a nos organizarmos a partir de interações e relações com práticas educativas intencionalmente planejadas pode ser o caminho para construirmos os campos de experiência que respondam aos nossos contextos culturais.

Para isso, podemos elencar como referências as pistas dadas pelas atuais Diretrizes e estruturar campos (i) *para experiências concretas da vida cotidiana*, ou seja, no dia a dia nada é banal, e ali residem situações importantes a serem consideradas e problematizadas para as crianças, tais como as atividades de higiene, alimentação, sono, ou, ainda, (ii)

para o *convívio no espaço da vida coletiva* nas interações com outras crianças e adultos; (iii) *para a aprendizagem da cultura*, na articulação dos saberes das crianças com aqueles que a humanidade já sistematizou, na apropriação de rituais e modos de funcionamento de cada cultura; (iv) *para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens*, pois

as crianças aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, dar sentido às suas vidas. As crianças vivem de modo narrativo suas brincadeiras, pois elas formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam. (BARBOSA; FOCHI, 2015)

Os campos de experiência se situam naquelas teorias plurais e, dada a sua característica plural, também abrem espaços para as incompletudes, o que se torna um dos seus valores. Por não estarem posicionados em terrenos rígidos e fechados, os campos de experiência se aproximam verdadeiramente das tradições da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é inaugurado pela novidade que se apresenta com a chegada de cada novo membro.

Bruner, em uma conversa com um grupo de professores de Reggio Emilia, alertou-nos para um aspecto que parece importante para guiar nossas reflexões:

o importante é não se entediar. Deixemos que as coisas aconteçam como acontecem nas nossas culturas [...], porque a escola não é uma preparação para a vida, mas é um pedaço de vida. A escola pode ser uma maneira honesta de se viver a vida. (BRUNER, 1999 apud STROZZI, 2014, p. 79)

Acredito que esse possa ser um horizonte para as decisões no âmbito da organização de um currículo para a Educação Infantil. É preciso ficar atento para que a escola

se converta em um privilegiado, generoso e honesto modo de estar na coletividade e de viver a vida.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: idéias-chave. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos & FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna (Orgs.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer 20/2009*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2097&Itemid. Acesso em 28 de junho de 2015.

CAMPOS, Maria Malta & ROSEMBERG, Fúlvia. *CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. (6ª Ed.) Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2015.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. John. *Experiência e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. *Cadernos CEDES*, nº 37, p. 63-67, 1995.

_____. Continuidade e mudança na educação básica: para uma pedagogia da infância. *Pátio Educação Infantil*, ano 5, nº14, p. 6-9, jul-out. 2007.

_____. Orientações e projetos pedagógicos nas creches e pré-escolas italianas. *Pátio Educação Infantil*, ano 2, nº 5, p. 16-19, ago-nov. 2004.

HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.

MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O modelo curricular do M.E.M: uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna (Revista do Movimento Escola Moderna)*, v. 18, nº 5, p. 5-9, 2003.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: ZERO, Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.

STROZZI, Paola. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: ZERO, Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.

Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância

Daniela Finco¹

Os entraves nas propostas curriculares para a Educação Infantil no Brasil estão marcados pela intervenção precoce com o objetivo de melhorar o desempenho escolar de crianças consideradas carentes, realizada através de ações de vigilância ou aceleração do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas. Nestas ações podemos identificar a ideia de criança como um vir-a-ser que supõe a sua preparação para o futuro.

A educação da criança pequena no Brasil permanece como campo de luta e resistência à medida que seus protagonistas se encontram sempre às voltas com o “espectro que ronda o mundo dos pequeninos”, o “espectro da forma escolar” (FREITAS, 2007). É necessário questionarmos o formato do currículo escolar para as crianças pequenas organizado por disciplinas, muitas vezes trazido como modelo para Educação Infantil, para que possamos pensar novas

1 Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Líder do grupo de pesquisa Pequena Infância, Cultura e Sociedade - Unifesp.

formas de lidar com os saberes, tempos e espaços escolares específicos da Educação Infantil.

Ao refletir sobre uma educação específica para a infância, podemos nos questionar sobre quais são as necessidades nesta fase de vida. Como podemos estruturar uma proposta de educação que contemple as necessidades e as especificidades das crianças pequenas? A educação infantil pode organizar seu trabalho pedagógico sem antecipar os modelos escolarizantes? Como a programação pedagógica por meio dos campos de experiência educativa pode se apresentar como uma alternativa para a educação da infância?

Pensar um currículo flexível exige enxergar a criança pequena como possuidora de muitas potencialidades, e surpreendentes competências, co-construtora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil e produtoras de cultura. Assim, as crianças são percebidas como co-construtoras, ao lado de adultos e outras crianças. Desse modo o/a professor/a na Educação Infantil não ensina nem dá aulas (RUSSO, 2007), mas, com intencionalidade educativa (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998), planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais para que favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades.

Assim, enquanto a escola se coloca como local privilegiado para o domínio do conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objetivo fundamental o ensino nas diferentes áreas por meio da aula, a educação infantil tem como objeto as relações educativas

travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como protagonista a criança (ROCHA, 1999).

Atualmente, podemos destacar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Podemos destacar ainda a definição atual de currículo das DCNEI “concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Experiências nacionais e internacionais sinalizam para a construção de uma programação pedagógica por meio dos campos de experiência, como uma possibilidade para a organização do trabalho pedagógico que respeita as especificidades das crianças pequenas de se expressarem através diferentes linguagens, valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança. A partir deste contexto, destaco a importância de refletir sobre os campos de experiência no contexto da educação infantil e sua contribuição no processo de construção dos conhecimentos a partir de um processo educativo que considere as trocas entre as crianças e entre adultos e crianças. Busco contribuir para um processo educativo que tem na criança a sua centralidade. Desse modo, este texto traz uma reflexão sobre a programação da ação pedagógica para

crianças pequenas, destacando as contribuições das *Novas Orientações para uma nova escola da infância* (1991)² e as propostas dos campos de experiência educativa.

Programação pedagógica para as crianças pequenas

Atualmente é possível encontrar na área da Educação Infantil um movimento investigativo em torno das crianças e suas infâncias. Esse esforço de compreensão vem agregar-se a outras contribuições de diferentes áreas do conhecimento na constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil. Desse modo, tornou-se bastante visível, no âmbito da Educação Infantil, o esforço coletivo de refletir sobre propostas pedagógicas que tenham centralidade na criança pequena e nas suas especificidades e de procurar alternativas para superar práticas pedagógicas organizadas em disciplinas curriculares, centradas em atividades isoladas, que seguem uma rotina fixa, resultantes do controle de tempo e de espaço; ou ainda em atividades que se articulam tematicamente em torno das datas comemorativas; com listas de atividades planejadas para cada dia da semana, que procuram preencher o tempo do trabalho pedagógico com as crianças.

Um trabalho pedagógico flexível em seus diferentes formatos e possibilidades envolve a curiosidade e o interesse das crianças pelo assunto, como também cria condições para as crianças conhecerem, descobrirem e dar novos significados para as suas experiências e os seus sentimentos, valorizando as suas ideias e culturas. Assim, pensar a constituição dos conteúdos curriculares para a educação da pequena infância vai muito além da prática de fazer as

2 A tradução do documento, para o português, *Nuovi Orientamenti per una nuova scuola per la dell'infanzia* (de 1991) foi publicada em FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *Grandes políticas para os pequenos. Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, 1995.

crianças aprenderem uma lista de conteúdos. Por isso, é importante ressaltar que pensar o currículo na Educação Infantil a partir dos campos de experiências resulta sempre da mudança de postura em relação ao processo educativo, aproximando as crianças, o máximo possível, do seu contexto social através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.

Torna-se necessário definir os objetivos centrais da Pedagogia da Infância, no sentido de compreender as suas intencionalidades educativas. De acordo com Moisés Kuhlmann Jr. (1999), não se trata de dizer que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil, porém a dimensão que assumem na educação das crianças pequenas coloca-os numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário. Trata-se de compreender que as crianças, desde bem pequenas, pensam, organizando o pensamento de forma sofisticada e complexa.

Tomar a criança como ponto de partida, compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que, para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (KUHLMANN JR, 1999, p. 65). Isso significa que no centro desta discussão está a reflexão coletiva da escola em torno da importância de realizar um trabalho com as crianças pequenas, em creches e pré-escolas públicas, que tenha origem nas curiosidades e interesses do grupo, considerando as hipóteses levantadas pelas mesmas, bem como valorizando os sentidos produzidos.

Nesta perspectiva, podemos trazer as ideias de alguns educadores que contribuíram para a construção de uma proposta pedagógica para as crianças pequenas. As reflexões do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1973) já apontavam para duas questões essenciais: o conhecimento dirigido para a experiência; a educação como uma ação coletiva. Assim, trabalhar a partir das experiências das crianças implica necessariamente se envolver em um empreendimento cooperativo em que não existe um “molde” pronto, mas um plano colaborativo para o desenvolvimento de diferentes ações em que todos devem participar através das experiências individuais e do grupo.

As propostas do pedagogo italiano Loris Malaguzzi, que defendeu, no âmbito da “Pedagogia da Escuta”, um princípio educativo em que não existe as disciplinas formais e que todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos. Estes projetos, no entanto, não são antecipadamente planejados pelos/as professores/as, mas; surgem através das ideias das próprias crianças e são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. Na Pedagogia de Projetos, a abordagem educativa está centrada na criança e na possibilidade de que ela possa expressar-se através de todas as suas linguagens como desenhos, pinturas, palavras, movimentos, dobraduras, modelagens, montagens, dramatizações, colagens, esculturas, músicas, o que a conduz a uma ampla possibilidade de expressão e de criatividade.

Uma importante característica desta proposta educativa neste contexto é a aprendizagem pela convivência e a ênfase no caráter coletivo. Nas turmas de creche e pré-escola, a criança convive com outras crianças – ela passa a ter um grupo para brincar, viver interessantes experiências e significativas trocas. Nestes grupos, ela aprende as regras

da convivência: expressar suas opiniões, ouvir, dividir, partilhar, fazer valer seus direitos, respeitar o espaço e o direito do outro. Assim, o trabalho por projetos busca dar visibilidade à criança protagonista, investigadora, capaz de descobrir os significados das novas relações por meio de um trabalho que permita a expressão de diferentes linguagens, sem necessidade de priorizar nenhuma delas.

A proposta de Loris Malaguzzi (1999), como de outros pedagogos do século XX, traduz a realidade cotidiana e privilegia aspectos como a atenção principal à criança; os projetos e não os *conteúdos programáticos*; a interdisciplinariedade e não o *saber fragmentado*; o processo e não somente o *produto final*; a observação e a *documentação dos processos individuais e dos grupos*; o confronto e a discussão com estratégias de formação dos educadores. Refletir sobre estas concepções (de criança, de sua educação, de construção e apropriação e re-apropriação dos conhecimentos) nos leva a questionar o papel da Educação Infantil nos dias de hoje. Para que possa cumprir seu papel social, a Educação Infantil respeita e valoriza a diversidade que as crianças nos trazem.

Assim, o grande desafio está em parar de pensar em educar através de ensino e de currículos prontos; está, mais do que tudo, em privilegiar a auto-aprendizagem das crianças e construir com elas os currículos e os campos de experiência. E tendo ainda as participação das famílias. Frente a tal desafio, trago a seguir as contribuições das *Novas orientações para as novas escolas da Infância italianas* de 1991 e dos campos de experiência educativa das Escolas da Infância Italianas, que sinalizam importantes orientações para uma escola da infância, para pensarmos uma programação pedagógica própria, voltada às crianças pequenas.

Orientações curriculares italianas de 1991 e os campos de experiência educativa

As *Orientações para as escolas da Infância italianas* de 1991 resultaram de uma construção coletiva entre autoridades, as escolas da infância e outros serviços educacionais e de apoio, a partir de um movimento de cooperação educacional e universidade de pesquisa (BORGHI, 2007). Segundo Enzo Catarzi (1999), as Orientações de 1991 para escola da infância introduzem um novo projeto de escola da infância, com diversos elementos inovadores e que sem dúvida apresenta-se como um documento de grande interesse. A partir delas a escola da infância parece ter adquirido uma nova identidade pedagógica. Desde então, as orientações de 1991 têm oferecido orientações para o currículo da pedagogia da Educação Infantil, e vêm sendo reformuladas, repensadas ao longo destas últimas décadas.

As Orientações de 1991 foram um ponto de partida para a construção de um projeto curricular atual para a infância. Por isso, a proposta de retomar este documento e neste livro trazer a versão recentemente construída na Itália das *Indicações Nacionais Curriculares italianas* (2012), traduzidas e apresentadas de forma inédita no primeiro capítulo.

Franco Frabboni (BORGHI, 2007) destaca importantes características construídas a partir de tais orientações. A primeira delas é representada por uma *escola aberta* – as famílias estão envolvidas e são incentivadas a participar, não somente através dos órgãos coletivos, mas também com a sua presença sólida: ao entrar na escola as famílias trazem a sua cultura. A construção de um currículo envolve professores/as e educadores/as que, para entender as necessidades das crianças, buscam nas parcerias com as famílias a sua par-

ticipação e presença concreta, a cultura que as representam. A segunda é representada por *colegialidade*. O princípio da *colegialidade* encontra as suas próprias origens na escola da infância italiana, onde prevalece a relação e a cooperação. A terceira é caracterizada pela integração e inclusão: a escola é um direito de todos, sem exceção. A última, aquela que é mais interessante do ponto de vista educativo, os *centros de interesse* difundidos na escola da infância que destinam-se a satisfazer algumas necessidades básicas da criança tais como comunicação, socialização, exploração, estimulação perceptiva e criatividade.

Neste contexto é possível destacar os campos de experiência educativa. Através desse conceito indicam-se os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, os setores específicos e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às suas múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumental linguístico e metodológico; persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro de limites definidos e com o seu constante e ativo envolvimento.

Cada campo de experiência apresenta os seus peculiares êxitos educativos, percursos metodológicos e possíveis indicadores de avaliação e implica uma pluralidade de solicitações e oportunidades. A organização do cotidiano educativo baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática em relação à variabilidade individual dos ritmos, dos tempos e dos estilos de linguagem, além das motivações e dos interesses das crianças.

O desenvolvimento harmônico e integral da personalidade da criança implica, portanto, o reconhecimento de exigências de ordem material e, mais ainda, não-material,

às quais correspondem a constante atenção e a disponibilidade por parte do adulto, a estabilidade e a positividade das relações, a flexibilidade e a adaptabilidade a novas situações, o acesso a mais ricas interações sociais, a aquisição de conhecimentos e competências, a possibilidade de exploração, de descoberta, de participação e de comunicação, a conquista de autonomia, a atribuição de sentido às experiências; tudo isso em um intenso clima de afetividade positiva e de alegria lúdica. (FARIA, 1995, p. 71)

Com os campos de experiências educativas podemos pensar a proposta curricular para a pequena infância como experiências de vida em contextos educativos. A Educação Infantil é um espaço onde as crianças encontram e constroem novas experiências de vida. Experiências de vida em um contexto educativo, envolvendo os três atores da Educação Infantil: crianças, famílias e professores/as (BONOMI, 1998). Permite enxergar a criança pequena como possuidora de muitas potencialidades e surpreendentes competências (MALAGUZZI, 1999), co-constutora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil, produtora de cultura.

Os campos de experiência indicam os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para os quais a criança confere significado. A organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade didática em relação à variabilidade dos ritmos, dos tempos e dos estilos de aprendizagem, além das motivações e dos interesses das crianças. Os campos de experiência educativas das orientações para a escola da infância italiana são constituídos por: a) o corpo e o movimento; b) os discursos e as palavras; c) o espaço, a ordem, a medida; d) as coisas, o tempo, a natureza; e) mensagens, formas e mídia; f) o eu e o outro (FARIA, 1995).

Organizar o currículo na Educação Infantil por meio dos campos de experiência permite ainda pensar em uma perspectiva mais ampla que envolve uma programação pedagógica própria para a criança pequena. Carlina Rinalda (1999) chama este currículo de *currículo emergente*. Um currículo que tem como proposta diferenciar-se de um planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos educacionais gerais e específicos. Um currículo que busca romper com os modelos tradicionais a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem vindos, juntamente com a investigação. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do imprevisto é reconhecida. E que também permita a construção de experiências e processos compartilhados com as crianças e as famílias (FONI, 1999).

A proposta dos campos de experiência educativa possibilita uma programação pedagógica construída a partir de uma pedagogia das relações, possibilita a constituição de um espaço de escuta, de respeito às suas especificidades, de valorização da cultura construída pela criança nas suas diferenças, ouvindo-a, compreendendo-a, no intuito garantir-lhe o direito de ser criança. A organização da programação pedagógica a partir do trabalho centrado nas experiências, além de valorizar as experiências das crianças, favorece ainda uma organização flexível e autônoma, na qual cada escola de educação infantil possa valorizar as suas experiências e culturas locais. Permite ainda que a escola da infância possa ter flexibilidade e autonomia para construir um projeto próprio, criativo a respeito das indicações do currículo.

Referências Bibliográficas

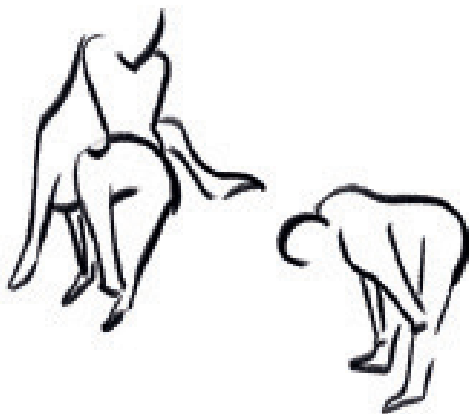
- BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BORGHI, Battista Q. La scuola dell'infanzia di fronte alle nuove Indicazioni per il curricolo. Ne parliamo con Franco Frabboni. Entrevista a cura di Battista Q. Borghi. *Bambini pensati*, nº 12, Novembre 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* - DC-NEI/Secretaria de Educação Básica, 2009.
- CATARZI, Enzo. *La nuova scuola della infanzia*. Pisa: Edizioni del Cerro, 1999.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens das crianças: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *Grandes políticas para os pequenos*. *Cadernos Cedes*, nº 37, 1995.
- FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 2003, p.140-160.
- FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 07-14.
- KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Mariana (Orgs.). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 51-66.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 113-122.

ROCHA, Eloisa. A pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 22, p. 61-74, 2000.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.



ANEXO
“Campos de experiência educativa” do documento
“As novas orientações para a nova escola da
Infância” (1991)¹

Com este termo indicam-se os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, os setores específicos e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às suas múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumental linguístico e metodológico; persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro de limites definidos e com o seu constante e ativo envolvimento.

Cada campo de experiência apresenta os seus peculiares êxitos educativos, percursos metodológicos e possíveis indicadores de avaliação e implica uma pluralidade de solicitações e oportunidades. A organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática em relação à variabilidade

1 FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). Grandes políticas para os pequenos. *Cadernos Cedes*, nº 37, 1995, p. 81-95.

individual dos ritmos, dos tempos e dos estilos de linguagem, além das motivações e dos interesses das crianças. Em particular, para as crianças em condição de deficiência ou de desvantagem, que não devem ser excluídas de nenhum campo de experiência, é necessário estabelecer pontos específicos de chegada, percursos metodológicos e indicadores de avaliação, valorizando a sua capacidade e potencialidade.

- a) *O corpo e o movimento*. O campo de experiência da corporeidade e da motricidade contribui para o crescimento e a maturação integral da criança, promovendo a tomada de consciência do valor do corpo, entendido como uma das expressões da personalidade e como condição funcional, cognitiva, comunicativa e de relações, a ser desenvolvida em todos os planos de atenção formativa.

A este campo ligam-se também conteúdos de natureza semiótica, cujos alfabetos são indispensáveis para a expressão subjetiva e a comunicação interpessoal e intercultural.

As etapas evolutivas vão do domínio da “vivência do corpo” à prevalência da “discriminação perceptiva do próprio corpo” à “representação do próprio corpo em movimento”, dando assim lugar a um característico itinerário de desenvolvimento das habilidades motoras. Em torno dos três anos, a criança controla globalmente os esquemas motores gerais (corrida, lançamento, etc.), imita alternativamente posições globais do corpo ou posições simples de um segmento, reconhece parâmetros espaciais, discrimina e reproduz estruturas rítmicas binárias em intervalos breves e longos. Já ao redor dos seis anos, efetua uma primeira forma de controle segmentário dos esquemas dinâmicos gerais, imita simultaneamente posições globais do corpo e posições combinadas de seus segmentos, reconhece a direita e a esquerda em si mesma, discrimina e reproduz estruturas

rítmicas ternárias com intervalos breves-longos diversamente dispostos. Além disso, já aos três anos, as crianças dispõem de uma rica capacidade de comunicação não-verbal e aprendem, com base no domínio do próprio corpo, a representar simbolicamente a realidade, a transformá-la na sua mente, percebendo que podem dar aos movimentos significados que outras pessoas também podem entender.

As metas de desenvolvimento a serem atingidas consistem, sob o perfil psicomotor, em adquirir a capacidade de discriminar propriedades perceptivas dos objetos e de controlar os esquemas dinâmicos e de postura de base (andar, correr, saltar, jogar, permanecer em equilíbrio, etc.) para adaptá-los aos parâmetros espaço-temporais dos diversos ambientes; ao plano sociomotor diz respeito o domínio do próprio comportamento na interação motora, ou seja, a capacidade de projetar e realizar a mais eficaz estratégia motora e de intuir-antecipar a dos outros e as dinâmicas dos objetos no transcurso das atividades coletivas.

A educação visando à saúde será encaminhada fornecendo, de modo contextual às experiências de vida, os primeiros conhecimentos úteis para uma correta gestão do próprio corpo, de modo a promover a criação de hábitos positivos higiênicos-sanitários.

O interesse natural pelo conhecimento do corpo e da sua dimensão sexual pode ser apoiado pela atenção educativa do professor, dirigida seja às ocasiões informais, próprias da vida cotidiana, seja às atividades lúdicas. É preciso lembrar que a dimensão da sexualidade compreende também outros campos da experiência educativa.

O conjunto das experiências motoras e corpóreas corretamente vividas constitui uma contribuição significativa para o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmo.

A forma privilegiada da atividade motora é constituída pelo jogo que reforça e realiza nos fatos o clima lúdico da escola da infância, cumprindo relevantes e significativas funções, desde aquela cognitiva até a socializante e a criativa. É preciso, portanto, conhecer e experimentar todas as formas praticáveis de jogo de conteúdo motor: dos jogos livres aos de regras, dos jogos com materiais aos simbólicos, dos jogos de exercícios aos programados, dos jogos imitativos aos populares e tradicionais.

O professor desenvolverá tarefas de direção educativa, predispondo ambientes estimulantes e ricos de oportunidades diversificadas de exercícios; além disso, programará com cuidado a escolha, a ordem de sucessão e as modalidades de desenvolvimento dos jogos de regras, dos quais poderá, também, assumir a sua condução. No jogo-drama a sua intervenção consistirá, sobretudo, em criar condições para que a criança possa se exprimir criativamente, estimulando-a na procura de formas expressivas e comunicativas, pessoais e eficazes.

Os momentos de avaliação apoiar-se-ão na definição dos comportamentos a serem observados sistematicamente, na documentação e na ponderação dos processos de desenvolvimento da criança, com particular atenção no controle dinâmico e na adaptação espacial e temporal.

É preciso observar também que a disponibilidade de instalações e instrumentos custosos e sofisticados não constitui por si garantia de consistência e significância educativa das atividades – estas se vinculam muito mais ao emprego constante de pequenos instrumentos e objetos simples que as crianças podem facilmente manipular e usar em várias situações e das maneiras mais diversas.

Aos sujeitos inábeis deve ser oferecida a possibilidade de participar de todas as atividades motoras programadas,

desenvolvendo percursos originais e evitando qualquer chance de exclusão.

b) *Os discursos e as palavras.* É o campo dos exercícios das capacidades comunicativas referentes à linguagem oral e ao primeiro contato com a língua escrita, cuja válida impositação, no plano cultural e científico, parte do princípio de que a língua se aprende no interior de uma variedade de contextos comunicativos e que ela, na complexidade dos seus aspectos constitutivos (fonológico, lexical, semântico, morfológico, sintático, pragmático), é um sistema governado por regras implícitas, aplicadas mesmo que não se saiba descrevê-las.

As finalidades próprias do campo podem condensar-se na aquisição de confiança nas próprias capacidades de comunicação e expressão, na disponibilidade de reconhecer o direito dos outros às próprias ideias e opiniões, no empenho em construir uma ideia pessoal e manifestá-la, no esforço de ouvir e compreender, na disposição de resolver os conflitos com a discussão, no conhecimento das possibilidades de exprimir as próprias experiências em modos diversos.

A obtenção de uma real capacidade de comunicação requer que a escola promova o exercício de todas as funções (pessoal, interpessoal, heurística, imaginativa e poética, referencial, argumentativa, metalinguística) que são indispensáveis para um comportamento linguístico correspondente à complexidade dos contextos e à riqueza das intenções, evitando restringir-se a funções simplesmente reguladoras e informativas.

Em termos analíticos, as principais habilidades a serem progressivamente adquiridas pelos alunos podem consistir em:

- prestar atenção aos discursos dos outros e procurar compreendê-los;
- fazer-se entender pelos outros, pronunciando corretamente as palavras, indicando apropriadamente objetos, pessoas, ações e eventos, usando de modo adequado os tempos verbais, formulando frases com sentido completo.
- analisar e comentar figuras de complexidade crescente;
- descrever uma situação aos outros;
- dar conta de uma experiência própria e recordar um fato;
- resumir um breve acontecimento apresentado na forma de leitura ou conto.

A criança de três anos já adquiriu uma série complexa de atividades linguísticas e torna-se sempre mais capaz, também em virtude das solicitações dadas pela escola, de diferenciar os planos temporais do discurso, de usar apropriadamente nomes, verbos, formas adverbiais e adjetivas, de elucidar proposições no interior do período, de usar a subordinação.

Ao ingressar na escola da infância pode-se constatar as diferenças existentes no plano da linguagem, tanto um dialeto quanto outra língua na qual a criança seja muito competente. A escola aceita o modo de comunicar-se e de expressar-se de todas as crianças, programando e realizando uma múltipla variedade de situações de aprendizagem, ampliando progressivamente a competência da criança para o uso de outros códigos ligados aos diversos tipos de relação social e às formas de comunicação mais amplas e complexas dadas pela língua nacional.

O desenvolvimento linguístico da criança é favorecido, em primeiro lugar, pela conversação regulamentada pelo adulto e pela interação com os coetâneos.

A conversação regulada pelo adulto parece muito produtiva no pequeno grupo no qual todos podem falar e ouvir, enquanto o grande grupo (o círculo de toda a classe), embora não facilite a troca comunicativa, é de qualquer forma útil, desde que não exceda na duração, para desenvolver um sentido de pertencimento e para compartilhar as informações e as propostas do professor. No pequeno grupo dirigido por um adulto pode-se de fato falar das próprias experiências pessoais, discutir eventos partilhados na escola, raciocinar sobre fatos e acontecimentos, executar um jogo coletivo, ouvir fábulas, parlandas, poesias, contos, produzir e comparar escritos espontâneos, fazer jogos de palavras, trocar significados e usos linguísticos. O conto, a narração e a invenção de histórias contribuem para a aquisição, nas formas do pensamento narrativo, de instrumentos para compreender o mundo natural e social e para construir a própria identidade.

Também na escola, assim como para algumas crianças já ocorre na família, a interação entre a língua oral e a escrita pode continuar a desenvolver-se de modo não-casual através da familiarização com livros, da leitura do adulto, da conversação e da formulação de hipóteses sobre os conteúdos dos textos lidos. A primeira aproximação da língua escrita é enfim percebida como um núcleo participante para a atividade educativa da escola e da infância, seja como encaminhamento ao encontro com o livro e à compreensão do texto, seja como interesse pelo sistema da escrita, em relação ao qual a criança elabora conjecturas e efetua tentativas desde quando começa a diferenciá-lo do desenho. O processo de conceitualização da língua escrita inicia-se, portanto, antes do ingresso no primeiro grau e é apoiado pela imersão em um ambiente rico de fontes de informação e imagens, capaz de estimular também a curiosidade pela língua e os modos de escrevê-la.

No que concerne à interação com os coetâneos, oportunidades de grande riqueza linguística estão presentes no jogo simbólico, que permite às crianças concentrar a atenção para chegar a uma identificação e projeção comum do faz-de-conta a ser compartilhado, e em todas aquelas atividades (brincar com materiais, explorar, experimentar, pintar) que o adulto apresenta como positivamente colaborativas. Para as crianças dessa faixa etária, o falar entre elas e com o adulto, enquanto são desenvolvidas atividades motivantes, fazendo planos e previsões, construindo explicações, formulando hipóteses e juízos, é um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio.

O desenvolvimento das competências no plano da conversação, da compreensão e das habilidades metalinguísticas é favorecido pelas estratégias comunicativas (como a reformulação, a intervenção “reflexa” e a focalização da atenção), colocadas em ação pelo professor com o fito de realizar um melhoramento e um incremento dos diálogos e das trocas verbais entre crianças. É também importante a organização de cantinhos dispostos a favorecer a conversação, a livre consulta de álbuns, livros, jornais e imagens, a escuta e a narração de histórias no gravador, o jogo, as atividades de pintura e a exploração científica.

O instrumento essencial para verificar o nível de aquisição das crianças é a observação em todos os contextos possíveis do uso da linguagem. Colocam-se em primeiro lugar as competências relativas a:

- conversar (para o domínio progressivo dos aspectos pragmáticos e para o enriquecimento do léxico);
- narrar eventos pessoais ou pequenas histórias (para a avaliação das capacidades sintáticas e do uso de mecanismos de coerência e de coesão);

- compreender aquilo que é narrado ou lido (através da reformulação de pontos essenciais e do pedido de explicações);
- usar uma metalinguagem (através da análise de significados e de semelhanças semânticas e fonológicas entre palavras, da procura de assonância e rimas, do uso de verbos relativos a dizer, significar, pensar).

Para as crianças com dificuldades de linguagem é importante a verificação gradual dos resultados obtidos e a sua comparação com os progressos atingidos nas eventuais atividades de logoterapia. Nas diversas situações de deficiência deve ser favorecida a mais ampla participação à comunicação, entendida como escuta, troca e diálogo através das palavras e dos objetos, das imagens e do tato, dos ritmos e do silêncio.

- c) *O espaço, a ordem, a medida.* Este campo de experiência dirige-se de modo específico às capacidades de agrupamento, ordenamento, quantificação e mensuração de fatos e fenômenos da realidade e às habilidades necessárias para interpretá-la e para intervir conscientemente nela. Para esta finalidade, as habilidades matemáticas concernem em primeiro lugar à solução de problemas mediante a aquisição de instrumentos que podem se tornar, por sua vez, objeto de reflexão e de análise.

Ao redor dos três anos a criança exprime as primeiras intuições numéricas, como avaliações aproximadas da quantidade ao contar os objetos, ao comparar diretamente as quantidades e as grandezas, enquanto encontra dificuldades para ordená-las em série. Começa, além disso, a perceber, exprimindo-as linguisticamente, algumas colocações espaciais e a reconhecer algumas propriedades comuns dos objetos.

Ao redor dos seis anos, operando com objetos, desenhos, pessoas, etc., é capaz de contá-los, avaliar a sua quantidade e exercer operações sempre no plano concreto, ordenar mais objetos pelos tamanhos, pelo comprimento e pela altura, classificá-los pela forma e pela cor, localizar as pessoas no espaço, representar percursos e executá-los mesmo sob a forma verbal.

A pré-escola desempenha a sua ação em duas direções fundamentais:

- *Agrupar, ordenar, contar, medir.* Recursos a modos mais ou menos sistemáticos de comparar e ordenar em relação a diversas propriedades, grandezas e eventos; uso de objetos e sequências ou símbolos para o seu registro; emprego direto de alguns instrumentos simples de medida; quantificações, enumerações, comparações.
- *Localizar.* Recursos a formas espontâneas ou dirigidas de explorar o próprio ambiente; vivê-lo, percorrê-lo, ocupá-lo, observá-lo, representá-lo; recurso as palavras, construções, modelos, esquemas, desenhos; construção de sistemas de referência que ajudam a criança a olhar a realidade sob vários pontos de vista, coordenando-os gradualmente entre si.

É também oportuno desenvolver a capacidade de estabelecer relações como: formular previsões e primeiras hipóteses; individualizar, construir e utilizar relações e classificações; construir correspondências e relações de complementação, união entre séries e inclusão entre classes; reconhecer invariantes; utilizar instrumentos de representação; operar reflexões e explicações sobre números, sistemas de referências, modalidades de representação e assim por diante. A isto acrescenta-se a oportunidade de desenvolver a capacidade de projetar e inventar como: a criação de pro-

jetos e formas, derivados da realidade ou totalmente novos, de objetos e espaços do ambiente, a invenção de histórias; a realização de jogos com regras mais ou menos formalizadas e compartilhadas; as representações espontâneas ou extraídas daquelas em uso e assim por diante.

Todos os aspectos da experiência apresentam, de maneira mais ou menos imediata e direta, mas sempre pertinente, numerosas e variadas situações capazes de estimular o desenvolvimento de processos cognitivos de natureza matemática, que oferecem o motivo para atividades baseadas essencialmente no jogo, na manipulação, na exploração, na observação direta, na colaboração e no confronto com os outros, na troca entre pares e nas socializações ocasionais do professor. As várias formas de linguagem natural, por sua vez, constituem, por sua riqueza expressiva e potencialidade lógica, o ponto de partida de todas as atividades de formalização.

A elaboração e a conquista dos conceitos matemáticos ocorrem, portanto, através de experiências reais, potenciais e fantásticas que se abrem a percursos e trajetos ocasionais ou programados de racionalização.

O professor, portanto, deverá valer-se de um amplo contexto de oportunidades para propor à criança desenvolver, em contexto para ela significativo, operações matemáticas em vários níveis e guiá-la no uso de expressões adequadas de quantificação, ordenamento e comparação, interagindo ativamente com seus processos de argumentação e esforçando-se para compreender a lógica que está na base de suas respostas. Em particular, é preciso levar em conta as atividades da vida cotidiana (a chamada, o trajeto casa-escola, etc.), o conhecimento de si e a história pessoal, os ritmos e os ciclos temporais, os jogos de grupo e de time, a ambientação no espaço (mapas, traços, movimentos), as produções fantásticas (fábulas, dramatizações, contos), a

exploração da natureza, a projeção de construções e a invenção de histórias. A isto acrescenta-se a possibilidade de introduzir a referência direta a objetos matematizados, como os materiais estruturados, e a familiarização com simetrias e combinações de formas (retalhos, dobraduras, mosaicos, encaixes, etc.).

Às crianças que apresentarem problemas particulares e encontrarem dificuldades específicas no desenvolvimento das atividades programadas serão propostas intervenções educativas e didáticas baseadas em uma mais constante e intensiva referência e vínculo à concretude, no eventual emprego de materiais e subsídios direcionados e no envio de contínuos sinais de apreço pelo seu esforço e pelas suas estratégias individuais de aprendizado.

- d) *As coisas, o tempo e a natureza.* É o campo de experiência relativo à exploração, à descoberta e à primeira sistematização dos conhecimentos sobre o mundo da realidade natural e artificial, que tem como sistemas simbólicos de referência todos os domínios do conhecimento científico nos quais entram particularmente em jogo a inteligência espacial, lógico-linguística e as ligações com o pensamento matemático.

As finalidades específicas dizem respeito à primeira formação de posturas e de habilidades de caráter científico.

Potencialização e disciplina de traços – como a curiosidade, o impulso para explorar e compreender, o gosto pela descoberta, a motivação para colocar à prova o pensamento – que aos três anos já caracterizavam na maioria dos casos o comportamento das crianças, a escola orienta as suas intervenções em um vasto raio de objetivos: reconhecimento da existência dos problemas e das possibilidades de enfrentá-los e resolvê-los; perseverança na pesquisa e ordem nos procedimentos; sinceridade em admitir não

saber, em reconhecer não ter entendido e portanto em perguntar; disponibilidade ao confronto com os outros e à modificação das próprias opiniões; senso do limite e da provisoriedade das explicações, respeito por todos os seres vivos e interesse pelas suas condições de vida; apreço pelos ambientes naturais e empenho ativo na sua preservação.

As habilidades a serem desenvolvidas concernem à exploração, à manipulação, à observação com o emprego de todos os sentidos; ao exercício de atividades manuais simples e construtivas; à colocação em relação, em ordem, em correspondência; à construção e ao uso de símbolos e de instrumentos básicos de registro; ao uso de medidas não-convencionais sobre dados da experiência; à elaboração e à avaliação de previsões, antecipações e hipóteses; à formulação de planos de ação, levando em conta os resultados; ao uso de um léxico específico como instrumento para a descrição e para a reflexão; ao raciocínio consequente para argumentar e para explicar os eventos.

A aproximação educativa dos conhecimentos científicos respeita as características próprias das experiências e das reflexões e se ajusta às modalidades de compreensão e às necessidades evolutivas das crianças. Por isso, é essencial que o professor esteja disponível às concepções que elas exprimem e aos modos da sua formulação, dê espaço às suas perguntas e evite dar respostas prematuras, saiba desencadear processos individuais e coletivos de pesquisa e de esclarecimento mediante a observação, a experimentação e a discussão coletiva, simplifique as situações e apresente comparações fáceis de modo que tenham sentido para as crianças, valorize a perspectiva pessoal e o pensar com a própria cabeça, não penalize o erro que, como expressão do próprio ponto de vista e ocasião de autocorreção, promove o pensamento crítico.

O trabalho colaborativo – que se manifesta na ação conjunta, na imitação recíproca, na construção compartilhada dos conhecimentos e na oposição dos pontos de vista – oferece um suporte social e cognoscitivo fundamental. Quanto à intervenção intencional do adulto, a sequência mais recomendável de aprendizagem advém da previsão, do fazer, do representar, do discutir em grupo, comparando as previsões com os resultados das ações.

As crianças satisfazem as suas necessidades exploratórias e as suas possibilidades cognoscitivas exercitando-se com diversos tipos de materiais (água, pedras, areia, etc.), trabalhando com as mãos, sozinhas ou em pequenos grupos, com objetos, utensílios e elementos de construção, desenvolvendo atividades que unem ao valor científico um caráter motivante particular, como por exemplo as atividades de cozinha, as experiências de física elementar com materiais diversos, as atividades de interesse biológico (sementes, cultivos de plantas e, em particular, observações e reflexões sobre os animais, valorizando com isto a tendência afetiva natural das crianças).

Em muitas dessas atividades entram em jogo dimensões de natureza temporal, como a simultaneidade, a ordem, a sucessão e a mensuração de suas durações. As sequências temporais são utilizadas pelas crianças também para organizar os eventos mais familiares, de modo a elaborar nesta base as mais complexas noções e habilidades, que vão da reconstrução do passado até à antecipação do futuro. A escola desempenha um papel importante também na articulação da capacidade de perceber e colocar os eventos no tempo: a jornada escolar, de fato, oferece referências externas sobre as quais se desenrola a vida cotidiana e sobre as quais pode-se encaminhar a estruturação seja do aspecto cíclico do ritmo temporal (as horas, os dias, a semana) seja do tempo irreversível do devir.

É essencial que o ambiente e o tempo sejam organizados de modo a permitir o trabalho autônomo e colaborativo das crianças, mesmo segundo a experiência consolidada dos laboratórios e a utilização de espaços externos aparelhados. São pois indispensáveis algumas considerações de caráter estrutural e instrumental (dispor de simples instrumentos e recipientes de vários tipos, poder usufruir de condições que permitam manipular materiais diversos, o fácil acesso à água, espaços externos para observações e experiências) e projetar passeios destinados à pesquisa na realidade natural, social e de trabalho.

A avaliação das habilidades adquiridas e das posturas maturadas pelas crianças pode ser conduzida mediante observações sistemáticas, que usarão como indicadores os próprios objetivos.

As observações de maior interesse concentrar-se-ão no comportamento da criança durante as atividades de exploração e de sondagem desenvolvidas individualmente ou com outras crianças, levando em conta que não é importante o conteúdo da ação, mas o conjunto das modalidades nas quais ela se desenvolve. É preciso prestar atenção ao como se planifica, ao uso dos resultados, ao tipo de verbalização que a acompanha. O tempo que se requer para fazer antecipações e previsões pode fornecer elementos válidos para diagnosticar os níveis iniciais dos conhecimentos das crianças, assim como o modo pelo qual enfrentam um novo problema informa sobre o domínio de habilidades e posturas. Mas, em geral, o pedido para representar fatos e eventos, a formulação de perguntas e o ulterior pedido para fornecer previsões e explicações congruentes dão probantes indicações sobre o andamento dos processos de compreensão e assimilação.

- e) *Mensagens, formas e mídia.* Este campo de experiência considera todas as atividades inerentes à comunicação

e à expressão manipulativo-visual, sonoro-visual, dramático-teatral, audiovisual e à mídia, e o seu contínuo entrelaçamento.

Isso compreende conteúdos e atividades para as quais as crianças demonstram uma particular propensão, que sempre caracterizaram os projetos educativos da escola da infância e vieram a assumir uma particular relevância em relação às características próprias da civilização da informação. É de fato essencial perceber a importância, na era da multimídia, da capacidade de produzir e compreender mensagens, traduzí-las e reelaborá-las em um código diverso.

A escola se esforça para que as linguagens corpóreas, sonoras e visuais mais acessíveis às crianças sejam acolhidas e usadas o mais consciente e corretamente possível, com o fim de destiná-las rapidamente a uma fruição ativamente crítica das mensagens diretas e indiretas das quais são continuamente investidas e, por consequência, de prepará-las para uma eficaz defesa em relação aos riscos de homologação imaginativa e ideativa que a comunicação da mídia comporta, de modo a lançar as bases para o desenvolvimento de uma criatividade ordenada e produtiva.

A orientação metodológica fundamental consiste na utilização em forma educativa da multimídia, libertada da usual abordagem consumista, para ser reconduzida a uma vasta série de experiências diretas. A escola pode dar lugar, para esta finalidade, a um programa multimídia próprio que compreenda tanto experiências fantásticas e narrativas, como solicitações derivantes da exploração do ambiente. É fundamental recordar a relevância cultural e educativa das linguagens não-verbais, razão pela qual é da máxima importância apoderar-se das formas codificadas de cada uma delas.

As *atividades gráficas, pictóricas e plásticas* introduzem a criança nas linguagens de comunicação e expressão visual, partindo da garatuja e das primeiras conceitualizações gráficas para ativar uma possibilidade mais madura de produção, fruição, utilização e troca de sinais, técnicas e produtos. A exigência prioritária é fazer adquirir um domínio dos vários meios e das várias técnicas, que permita utilizar-se daqueles mais correspondentes às interações da própria criança.

Os itinerários de atividade levam em conta a maturação das capacidades perceptivas visuais e manipulativas, bem como a necessidade de efetuar uma abordagem educativa dirigida para todas as linguagens, visando à aprendizagem de habilidades específicas. O professor estará, portanto, empenhado em construir percursos didáticos que permitam explorar diversos meios e experimentar diferentes técnicas. É preciso valorizar a diversidade dos estilos pessoais (por exemplo: o decorativo, o expressionista, o representativo), excluindo qualquer intervenção que possa levar à assunção de estereotípias.

A intervenção direta do professor parte de uma escuta inicial das experiências, dos desejos e das propostas infantis para uma elaboração sucessiva e uma restituição sob a forma de projetos de temas para desenvolver, histórias para inventar, produtos para fazer em grupo. Tais objetivos são perseguidos através da predisposição de um ambiente adaptado para estimular a fantasia, a imaginação e a criatividade, o uso atento de imagens e estímulos, a oferta de uma gama diferenciada de experiências, a saber: explorar a realidade física e manipular materiais; organizar, modificar, projetar intervenções no ambiente, observar, analisar, representar a realidade escolar e extraescolar; viver em um ambiente estética e artisticamente válido. É em todo caso

importante dispor de espaços adequados, organizados e aparelhados com materiais e instrumentos abundantes e facilmente acessíveis.

As *atividades dramático-teatrais* são destinadas ao desenvolvimento de processos regulados de identificação-projeção mediante intervenções que, envolvendo as crianças na participação, enriquecem a experiência das mesmas em diversos planos. Ativam-se, assim, múltiplos traçados de crescimento de ordem cognitiva e afetiva (da reconstrução temporal às diversas modalidades de expressão, invenção fantástica) e se contribui para promover a aprendizagem e a formação integral.

As atividades a serem realizadas compreendem, por exemplo, os jogos simbólicos livres e dirigidos, os jogos com máscaras, o fantasiar-se, a construção e a utilização de fantoches e marionetes, as dramatizações, as narrações e tudo aquilo que pode facilitar os processos de identificação das crianças e o controle da emotividade.

A intervenção dos adultos assume uma função de mediação entre a criança e a realidade e deve, portanto, ser gerida através das propostas de estímulos interessantes. Diálogos, jogos de coparticipação, de modo a deixar sempre o maior espaço possível à fantasia e à inventividade das próprias crianças. Não se trata de ensinar a recitar, mas de criar as situações nas quais a própria experiência lúdica da criança assuma as formas e a consistência do “fazer teatro”. São, portanto, fundamentais a disponibilidade do professor, a sua competência no emprego das técnicas de animação e a sua capacidade de envolver as crianças em todas as fases de elaboração da narração, desde aquela verbal até a teatral propriamente dita.

Os materiais colocados à disposição devem permitir um uso o mais aberto e criativo possível.

As atividades sonoras e musicais visam desenvolver a sensibilidade musical, favorecer a fruição da produção presente no ambiente, estimular e apoiar o exercício pessoal direto, encaminhando também ao conjunto musical.

A criança vive em um mundo caracterizado pela copresença de estímulos sonoros diversos, cuja excessiva e inorgânica sobreposição pode comportar o risco seja de uma diminuição da atenção e do interesse para o mundo dos sons, seja de uma postura de recepção somente passiva. A escola da infância pode, portanto, desenvolver uma função essencial de reequilíbrio, de ativação e de sensibilização, oferecendo à criança propostas que lhe permitam conhecer a realidade sonora, orientar-se, exprimir-se com sons e estabelecer, através dela, relações com os outros.

A intervenção didática se concretiza nas atividades de exploração, de produção e de escuta.

A elaboração dos itinerários de trabalho pode levar em conta algumas pistas orientadoras específicas: descoberta e conhecimento da própria imagem sonora; reconhecimento exploratório do ambiente sonoro; uso dos sons da voz e daqueles que se pode produzir com o corpo; uso de objetos e instrumentos tradicionais e eletrônicos; uso de gravação e amplificação; utilização de instrumentos musicais adaptados às crianças (por exemplo: instrumental didático); aprendizagem de cantos adaptados à extensão vocal das crianças; invenções de melodias simples; sonorização de fábulas ou contos; atividades rítmico-motoras; formas elementares e lúdicas de representação dos sons; jogos para a descoberta e uso das regras musicais.

Do ponto de vista organizativo, as atividades musicais podem ser favorecidas pela constituição de um laboratório musical ou, de qualquer forma, pela predisposição de ambientes que permitam o uso da sonoridade e do movimento.

A *educação baseada na mídia* tem por objeto a experiência televisiva, os brinquedos tecnológicos e os instrumentos técnicos de uso cotidiano dos quais a criança já desfruta ou, de qualquer maneira, virá a utilizar. Também neste âmbito não se trata de realizar uma intervenção sistemática, mas de recordar e reproduzir experiências e situações para utilizá-las como objetos de jogos, de verbalização, de confronto, de conhecimento e de representação sempre mais rica, de modo a contrastar os efeitos mágicos, totalizantes e estereotipados das abordagens correntes.

A escola pode utilizar-se, de modo crítico e consciente, das numerosas ocasiões didáticas que implicitamente acompanham os programas rádio-televisivos, os cinematográficos, os desenhos animados e as histórias em quadrinhos, privilegiando as propostas que podem melhor facilitar e estimular comportamentos ativos, sociais e criativos.

O desejo das crianças de comunicar e de narrar visualmente pode dar, por exemplo, a oportunidade de “brincar de TV” e de encaminhar desta forma uma primeira compreensão das operações de montagem. Trata-se de criar oportunidades favoráveis em todos os momentos nos quais se torna possível reagir em termos pessoais, através do jogo ou da dramatização ou do contato direto com a própria realidade, com as diversas mensagens, a começar pela publicidade, à qual a criança está cotidiana e intensivamente exposta, encaminhando-a para a desmistificação e relativização de linguagens e conteúdos.

As crianças poderão assim realizar, também em relação a objetos e instrumentações tecnológicas mais difusas, uma ampla exploração direta, acompanhada por ocasiões de reflexão sobre a sua realidade cultural.

- f) *O eu e o outro*. Para este campo confluem todas as experiências e atividades explicitamente destinadas a

estimular as crianças a compreenderem a necessidade de dar-se e de referir-se às normas de comportamento e de relação indispensáveis para uma convivência válida e unânime. Tais experiências partem do fato de que a criança já começou a maturar a sua própria capacidade de reflexão e de interiorização, e começa progressivamente a viver em uma comunidade de relações sempre mais extensa e articulada. Encaminham-se de tal modo o reconhecimento prático e a tomada de consciência crítica da existência de normas sobre as quais se baseia a organização social e a presença de diversos contextos valorativos.

As finalidades especificamente consideradas se dirigem em primeiro lugar à assunção personalizada de valores da própria cultura no quadro daqueles universalmente compartilhados e no respeito ativo às diversidades. Em segundo lugar, referem-se à presença na criança de uma capacidade não somente de estar genericamente com os outros, mas também de compreender, partilhar, ajudar e cooperar, levando em consideração o fato de que nessa idade, em relação com o desenvolvimento cognitivo, delineia-se um interesse inicial pela esfera do juízo moral. Em terceiro lugar, referem-se a estruturas também simbólico-culturais (organizações sociais e políticas, sistemas morais, religiões) que, na sua pluralidade e diferenciações, tiveram e têm uma presença altamente significativa e relevante na vida do homem, na história e na cultura do nosso país.

Neste contexto, pode verificar-se a recorrência de interesses e questionamentos (o sentido da própria existência, do nascimento e da morte; as origens da vida, os motivos dos fatos e eventos; as razões das diversas opções dos adultos, o problema da existência de Deus) de natureza existencial, cultural, ética, metafísica e religiosa; a criança,

de fato, se põe e põe perguntas cruciais para todas as pessoas que para ela têm também uma relevância cognitiva às quais se deram e continuam a ser dadas diferentes respostas, e para as quais é indispensável desenvolver uma atitude de atenção, compreensão, respeito e consideração. Portanto, longe de impedir tais perguntas, de desencorajá-las e de sentir-se perturbado, é necessário empenhar-se em abrir com a criança um diálogo franco, sincero e inspirado numa clara sensibilidade multicultural.

O campo assim delineado compreende diversas articulações possíveis.

Uma primeira articulação diz respeito ao desenvolvimento afetivo e emotivo que tem como objetivos a promoção da autonomia e da capacidade de reconhecer e exprimir emoções e sentimentos, a canalização da agressividade para fins construtivos, o reforço da confiança, da simpatia, da disponibilidade à colaboração, do espírito de amizade e o apoio na conquista de uma identidade equilibrada e correta. É preciso, a este propósito, lembrar a importância dos encontros e das relações afetivas com os colegas de ambos os sexos, a necessidade de não induzir nem reforçar estereótipos de gênero, a positividade da coeducação e o valor da experiência de uma variedade de atribuição de papéis.

Uma segunda articulação é inerente ao desenvolvimento social. Com a finalidade de oferecer à criança os primeiros elementos para o conhecimento da organização da sociedade, se requer o desenvolvimento de oportunidades progressivas de exploração do ambiente, seja nas suas dimensões de vizinhança e de território, seja naquelas institucionais, partindo das mais imediatas para se dirigir na direção dos grandes problemas da humanidade. O

conhecimento do ambiente cultural e de suas tradições, integrando-se com atividades próprias de outros campos curriculares, permite também desenvolver a relação com o passado através da reconstrução de eventos relacionados com a criança. Uma importante experiência educativa neste sentido é representada pela participação em eventos significativos da vida social e da comunidade. É preciso também desenvolver, no plano comunicativo, prático e das relações, a capacidade de compreender as necessidades e as intenções dos outros e de tornar interpretáveis as suas próprias, de superar o seu ponto de vista exclusivo, de aceitar as diversidades (em particular aquelas ligadas a inabilidades físicas e mentais) e de assumir de modo autônomo papéis e tarefas.

Um destaque muito particular diz respeito à educação multicultural, que exige a maior atenção possível para o conhecimento, o reconhecimento e a valorização das diversidades que podem ser encontradas na própria escola e na vida social em sentido amplo. Para tal propósito é útil que o professor se detenha cuidadosamente sobre os elementos de semelhança que tornam comum as exigências próprias de cada ser humano e sobre os elementos de diferenças encontradas nas diversas respostas culturais de modo a torná-los compreensíveis também às crianças.

Uma terceira articulação atém-se ao *desenvolvimento ético-moral*, no qual emergem os significados na base dos quais se definem e se estruturam as regras de pertencimento à comunidade e à comunhão de valores.

O reconhecimento do valor e da dignidade de cada sujeito humano constitui o critério de orientação para a convivência e para a construção de relações interpessoais válidas. Os objetivos específicos, portanto, qualificam-se como promoção da autonomia, do senso de responsabilidade, de acolhida e de pertencimento. A própria vida de escola

apresenta-se como o contexto mais naturalmente adaptado à consecução de tais objetivos, através do desenvolvimento das atividades cotidianas, do exemplo do comportamento coerente dos adultos, do progressivo envolvimento dos meninos e meninas nas atividades e nas decisões, da solicitação para a reflexão sobre os comportamentos e para formular avaliações.

O itinerário educativo deve ser entendido como um adestramento moral não-forçado, que leva desde a simples descoberta da existência do outro e da adaptação à sua presença ao reconhecimento respeitoso dos seus modos de ser e das suas exigências até à aquisição de uma efetiva capacidade de colaboração regulada por normas em um quadro de ideais compartilhados. É assim possível, no interior de um contexto interpessoal positivo, consolidar as primeiras capacidades de escolha e de empenho da vontade e, ao mesmo tempo, apoiar a conquista da autoestima em vista de uma autonomia progressiva.

Uma quarta articulação refere-se ao *desenvolvimento de uma atitude correta em relação à religiosidade, às religiões e às escolhas dos não-crentes*, que é antes de tudo essencial como motivo de reciprocidade, fraternidade, empenho construtivo, espírito de paz e sentimento de unidade do gênero humano em uma época de crescentes impulsos à interação multicultural e multiconfessional. Esta situação torna particularmente relevante qualquer intervenção dirigida a evitar-se as distorções (como a adoção de comportamentos de discriminação) que podem resultar da ausência de uma ação educativa equilibrada.

Existem motivações específicas de ordem antropológica, histórica e cultural que permitem prestar atenção à experiência de vida da criança, às tradições e às características da cultura de pertencimento.

Os itinerários formativos visam à compreensão das experiências relativas ao senso de pertencimento, ao espírito de acolhida e à postura de disponibilidade.

As múltiplas manifestações e expressões próprias da religiosidade e das religiões e das escolhas dos não-crentes, com particular referência àquelas mais diretamente ligadas à vivência subjetiva e ambiental da criança, oferecem uma ampla gama de ocasiões úteis para individualizar os conteúdos das atividades.

O procedimento didático levará em conta as oportunidades reais dadas pelo ambiente e pelo grau de interesse que elas suscitam na criança para desenvolvê-las numa linha respeitosa da tarefa fundamental do esclarecimento, tranquilização, conhecimento e confronto leal e inspirado na compreensão e no respeito pelas escolhas e pelas orientações das famílias.

As experiências formativas, relativas ao campo inteiro de experiências do eu e do outro, embora possam ser estimuladas pelo jogo, pelas atividades recorrentes ou então tomando por base eventos ocasionais, devem ser adequadamente previstas. No seu desenvolvimento devem ser asseguradas a participação ativa da criança e a explicação-compreensão das normas, de modo a evitar o recurso a afirmações e impositões autoritárias.

Mini-currículo das autoras e do autor

ANA LÚCIA GOULART DE FARIA

Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora do Gepedisc - Linha Culturas Infantis. Membro do colégio docente de doutorado da Universidade de Milão Bicocca.

DANIELA FINCO

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Líder do grupo de pesquisa Pequena Infância, Cultura e Sociedade - Unifesp.

FRANCA ZUCCOLI

Professora pesquisadora, docente de Didática Geral e de Educação para a Imagem junto ao Departamento de Ciências Humanas para a Formação “Riccardo Massa”, Universidade de Milão Bicocca.

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha. Editora da Revista Pátio - Educação infantil e Líder do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância - GEIN - UFRGS

PAULO SERGIO FOCHI

Professor dos cursos de Pedagogia da Unisinos e PUCRS; coordenador do curso de especialização em Educação Infantil da Unisinos. Pedagogo, especialista em Educação Infantil (Unisinos), Mestre em Educação na linha Estudos sobre Infância (UFRGS) e Doutorando em Educação na linha Didática e Formação de Professores (USP). Professor de bebês e crianças por mais de uma década, coordenador de escola.

SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Líder do grupo de pesquisa LinCE – Linguagem, Cultura e Educação – UNISC/CNPq.