

CIBEC/INEP



B0031026

PARA PROFESSORES
DE 1.ª a 4.ª SÉRIES DO
PRIMEIRO GRAU

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO



Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PRESIDENTE DA REPUBLICA José
Sarney

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Jorge Konder Bornhausen

SECRETARIO-GERAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Aluisio
Sotero

SECRETARIO DE ENSINO DE 1.º e 2.º GRAUS Júlio
Fernando Pessoa Correia

PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO CENTRO BRASILEIRO DE TV EDUCATIVA — FUNTEVÊ Roberto
Daniel Martins Parreira

Ministério da Educação Fundação
Centro Brasileiro de TV Educativa

**QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
PARA O MAGISTÉRIO**

INTEGRAÇÃO SOCIAL

LIVRO 7

Rio de Janeiro
1987

SUMÁRIO Introdução

5

Aula 1 — Trabalhando com Integração Social	7
Aula 2 — Grupos Sociais	11
Aula 3 — A Socialização da Criança	19
Aula 4 — As Diferenças Sociais e Culturais	24
Aula 5 — A Divisão do Trabalho na Sociedade	35
Aula 6 — A Construção da Noção de Espaço.....	46
Aula 7 — A Localização Espacial	52
Aula 8 — A Organização do Espaço	62
Aula 9 — A Estruturação do Espaço	72
Aula 10 — A Construção da Noção de Tempo	79
Aula 11 — As Noções Temporais	86
Aula 12 — A Quantificação do Tempo	99
Aula 13 — A Reconstituição do Passado pela Memória	109
Aula 14 — Caracterização de Épocas: O Passado Remoto	116
Aula 15 — A Representação da Realidade I	127
Aula 16 — A Representação da Realidade II	134
Aula 17 — A Representação da Realidade III	142
Aula 18 — O Estudo do Meio	152
Aula 19 — Estruturas Cognitivas e Sócio-Afetivas em Integração Social	159
Aula 20 — Conceitos e Estruturas na Programação de Integração Social	169

INTRODUÇÃO

Professor

Você está realizando o Curso de **Qualificação Profissional para o Magistério**. Através deste Curso, você terá oportunidade de habilitar-se ao exercício do magistério nas quatro primeiras séries do Ensino de 1.º Grau

É importante que você saiba que o Curso de **Qualificação Profissional para o Magistério** reflete a preocupação do Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus, com a formação dos professores de 1.ª a 4.ª séries.

Elaborado e coordenado pela FUNTEVÊ — Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa — o Curso de **Qualificação Profissional para o Magistério** utiliza a televisão e o rádio para a apresentação de suas aulas, sendo acompanhado por sete (7) livros didáticos que servem de apoio às transmissões.

Você assistirá aos programas de televisão ou ouvirá os programas de rádio, estudando, em seguida, a aula correspondente no seu livro. Em cada aula você encontrará, **objetivos, textos para leitura** e questões para pensar e responder, considerando o local em que você vive e as suas condições de trabalho.

Para realizar um bom trabalho educativo, é importante que você:

- planeje o ensino
- oriente seus alunos nas experiências de aprendizagem
- avalie os resultados obtidos.

Estas tarefas exigem de você o conhecimento dos seus alunos e do meio em que vivem e, ainda, o conhecimento de soluções alternativas para os problemas do processo ensino-aprendizagem.

Através do Curso de **Qualificação Profissional para o Magistério** você terá oportunidade de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes que lhe proporcionarão o aperfeiçoamento profissional, contribuindo para a sua realização pessoal.

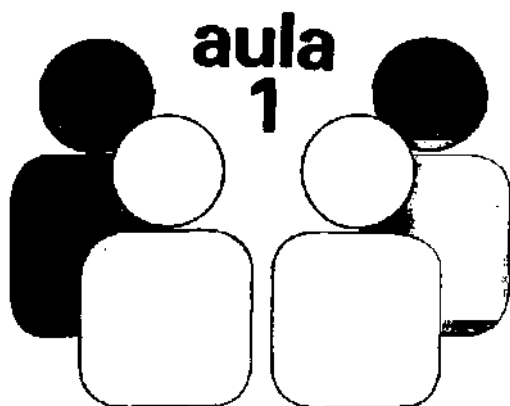
As disciplinas que constam do currículo do Curso de **Qualificação Profissional para o Magistério** são:

- Fundamentos da Educação
- Didática
- Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (Conteúdo e Metodologia)
- Educação Artística
 - Música
 - Artes Plásticas
- Ciências Físicas e Biológicas (Conteúdo e Metodologia)
- Educação para a Saúde
- Matemática (Conteúdo e Metodologia)
- Integração Social (Conteúdo e Metodologia)

- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau
- Multimeios de Aprendizagem
- Educação Física — Recreação e Jogos
- Estágio Supervisionado (a ser desenvolvido com o apoio das Secretarias de Educação).

Esperamos que o Curso de **Qualificação Profissional para o Magistério** possa-lhe proporcionar oportunidades de maior realização profissional e satisfação em seu trabalho como educador.

TRABALHANDO COM INTEGRAÇÃO SOCIAL



OBJETIVOS DESTA AULA

- Situar a Integração Social no currículo do 1.º Grau, identificando seus objetivos gerais e sua articulação com as demais áreas e disciplinas;
- Identificar processos que permitam à criança analisar e compreender a realidade social;
- Identificar componentes básicos em atividades de Integração Social.

TEXTO PARA LEITURA

São muitas as questões que preocupam os professores das primeiras séries do 1.º Grau, em relação à Integração Social. E elas se referem não só ao conteúdo como também às situações pedagógicas através das quais esse conteúdo é desenvolvido. Mas, certamente, é preciso responder primeiro a esta pergunta: qual o objetivo da Integração Social no currículo?

Basicamente, o que se pretende, com as atividades de Integração Social, é a *construção da noção de vida em sociedade*. Essa construção é feita a partir das vivências e experiências concretas dos alunos, associando-se o vivido ao conceitual, e a vida cotidiana à vida escolar, de modo que eles compreendam a vida social como um todo e não como um conjunto de fatos isolados.

Assim, o processo de aprendizagem deve possibilitar que o aluno adquira não só determinados conceitos como um método de compreensão da sociedade.

De uma maneira geral, a Integração Social estuda a sociedade e sua organização sócio-político-cultural, no espaço e no tempo, encontrando seus fundamentos na História, Geografia, Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política.

"Na organização do conteúdo a ênfase é dada ao estudo dos grupos sociais a que o aluno pertence e nos quais atua. Esses grupos serão reconhecidos pelos alunos através de sua caracterização, das regras de estruturação, das relações inter-individuais, da organização que seus componentes imprimem no espaço e no tempo".*

Como vimos, as situações pedagógicas planejadas pelo professor devem atender aos dois objetivos da Integração Social: ou seja, que o aluno possa, a partir de atividades bem concretas, construir não só a *noção* de vida em sociedade como também um *método* de compreensão e análise do mundo social.

Mas como isso ocorre, na prática, em atividades com os alunos? Vejamos alguns exemplos:

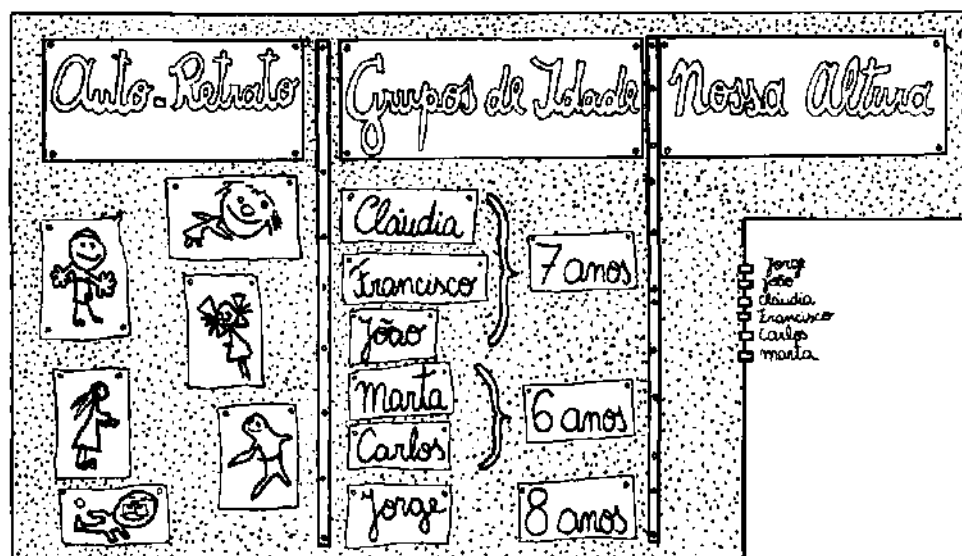
a) Guia de Organização Curricular (1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª séries. SEE/RJ).

Levantamento do dia-a-dia

Os alunos fazem um levantamento do seu dia-a-dia. Cada um registra o que faz diariamente, desde a hora em que acorda até a hora em que vai dormir: o que come, como brinca, com quem passa o dia, etc.

Essa atividade pode ser o ponto de partida para a construção coletiva da noção de grupo. Assim, o grupo-turma vai se definir pelas características comuns a seus participantes, pelas relações criadas entre eles, pelo espaço comum que ocupam num determinado período do dia (no caso, a sala de aula e o tempo em que estão juntos), e, finalmente, pelas regras estabelecidas nesse convívio diário.

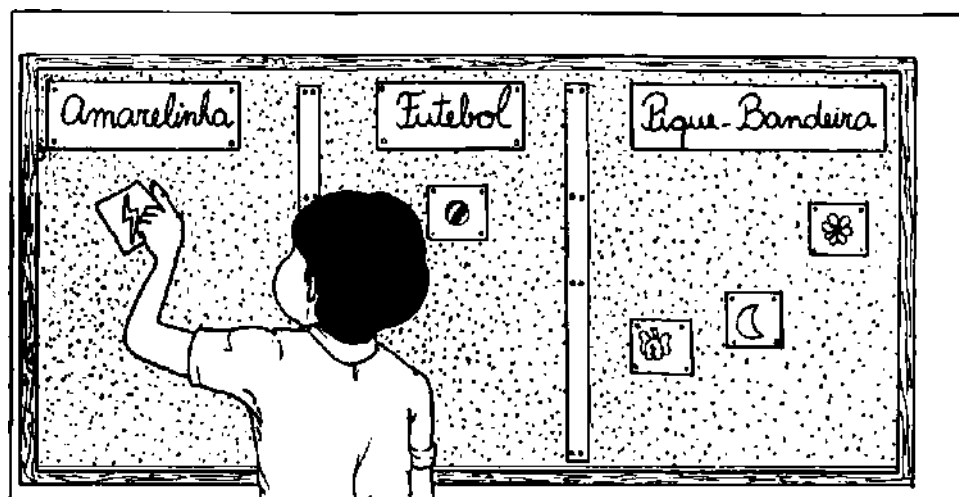
Por outro lado, o registro e a comunicação desses dados, feito sob várias formas de expressão, promove a socialização de vivências e experiências individuais. A criança "lê", através da vivência do outro, a sua própria vivência. Ela reconhece o "eu" como diferente do "outro", mas observa todos participando de um mesmo grupo, com experiências semelhantes. Ao mesmo tempo, ela distingue outros tipos de diferenças, muitas delas relacionadas com a condição social de cada um.



Representações gráficas de um grupo de crianças de 6-7 anos.

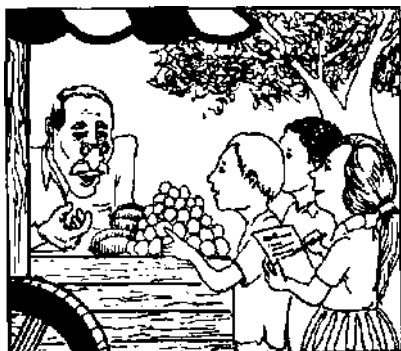
Levantamento de brincadeiras do grupo

As crianças realizam um levantamento dos jogos e brincadeiras preferidos no grupo-turma. A partir daí, podem, por exemplo, identificar as brincadeiras preferidas e representá-las através de gráficos simples. Neles, cada criança estará representada, por meio de um símbolo criado por elas.



Escolha de uma brincadeira

O grupo escolhe um jogo para brincar. Por exemplo: "pique-bandeira". Nessa ocasião, as crianças combinam as regras e, depois da realização do jogo, discutem e anotam como a brincadeira aconteceu: qual foi a seqüência das ações, quem participou, onde brincaram, e assim por diante.



Entrevistas

A turma (de 2.^a, 3.^a ou 4.^a séries) faz entrevistas com pessoas da comunidade. Qual o significado de um trabalho como esse? Através de entrevistas como essas, alunos e professores podem reconstituir não só o passado de uma pessoa, individualmente, como também o passado coletivo de uma geração, de uma época, de um lugar. Valoriza-se assim a participação de *muitos* na construção da História.

Por outro lado, a utilização de depoimentos de grupos familiares, contando sua *história oral*, é uma forma de reconstituir a *memória* dos grupos e ajuda a criança a identificar e contrapor o passado e o presente de um determinado lugar.

OBSERVAÇÃO

As atividades de reconstituição ativam *estruturas da ordem de sucessão*, que já se manifestam na criança aos 18 meses, aproximadamente, quando ela expressa suas primeiras palavras-frases. Na escola, essas estruturas são atualizadas, através da narração de histórias cujas seqüências são desenhadas em linhas de tempo ou em quadrinhos.

Jornal — ano 1985 Acontecimentos		Principais acontecimentos das décadas (depoimentos dos pais e avós) turma							
políticos	econômicos	80	70	60	50	40	30	20	10
sociais	culturais								
esportivos									

Visita a um supermercado

A visita a um supermercado, com as crianças, pode tomar-se uma rica experiência, na qual professor e alunos analisam a organização espacial em uma atividade econômica.

Desenhando como é feita a disposição dos produtos no espaço, a criança pode perceber a lógica da venda e do consumo, nos dias atuais. Ou seja, ela vê que os produtos supérfluos são colocados ao longo dos corredores de passagem obrigatória para a compra de produtos essenciais, de consumo diário, como pão, leite e carne; desta forma, o consumidor acaba levando mais que o necessário.

Outras atividades, através das quais a turma analisa os espaços de estabelecimentos rurais e urbanos, os espaços de ruas, bairros e cidades e inclusive a distribuição de grupos e atividades — isso tudo deve permitir à criança que ela desvende e compreenda a lógica das organizações espaciais e como se dão as relações sociais, econômicas e políticas, estruturadas no espaço.

Integrar a criança na sociedade em que vive, convive e da qual participa, significa dar-lhe condições para a compreensão dessa mesma sociedade.

Compreender Para Agir

Podemos, então, dizer que a realidade social é o conteúdo mesmo de Integração Social. E a escola deve possibilitar a "leitura" dessa realidade, o aprendizado de seus códigos, isto é, dos conceitos que essa "leitura" envolve, relacionados com tempo, espaço e grupos sociais. Desta forma, a criança passa a compreender melhor a sociedade em que vive, e pode agir nela, motivada a participar de sua transformação permanente.

É fundamental para o professor saber que a criança, ao chegar à escola, traz consigo experiências, atitudes, valores, hábitos e modos de expressar-se, uma linguagem, enfim, que constitui a cultura de seu grupo social. Isso tem que ser considerado: é preciso partir do vocabulário da criança, das afirmações e crenças que ela traz, para ampliar esse universo, de modo que ela possa aceitar pontos de vista diferentes do seu, da mesma forma que verá outras pessoas também respeitando o seu mundo.

"Alfabetizar-se" através da Integração Social é "ler" e expressar o mundo social. E' traduzir, através dos conceitos, o mundo vivido no nível da ação.

É importante considerar também o seguinte: que as explicações da criança sobre o mundo físico-social refletem uma lógica característica da etapa de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo que ela está vivendo. A Integração Social deve respeitar estas etapas e, a partir daí, possibilitar o desenvolvimento das estruturas lingüísticas, lógicas, espaço-temporais, necessárias à construção dos conceitos das Ciências Sociais e Humanas que integram este componente curricular.

Lembre-se

- É no cotidiano das aulas, por meio de atividades, que se tem possibilidade de efetivar os conteúdos programáticos, operacionalizando, assim, o objetivo de Integração Social.

- Grupo Social é o conceito-chave no estudo da realidade social.

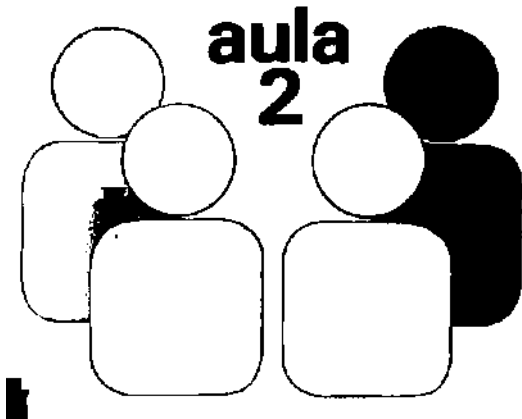
- A finalidade básica, trabalhando com o conceito de grupo social, é destacar:

- a localização física e social;

- as relações, sobretudo enquanto relações sociais.

- A Integração Social abrange aspectos das diferentes áreas do conhecimento: Sociologia, Antropologia, Economia, Política — e não apenas de História e Geografia.

GRUPOS SOCIAIS



OBJETIVOS DESTA AULA

- Diferenciar as noções de grupo, comunidade e classe social;
- Identificar processos de integração social do indivíduo, no grupo, na comunidade e na classe social;
- Identificar os principais grupos de que participa a criança.

TEXTO PARA LEITURA

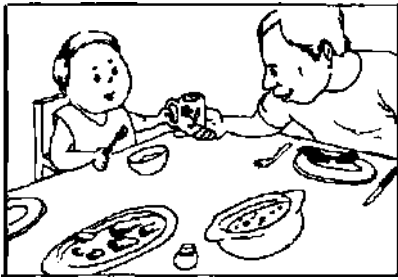
O homem, durante toda sua vida, de uma forma ou de outra, pertence a uma sociedade e participa de diversos grupos. Mesmo procurando uma vida isolada, sempre terá consigo as marcas da vida social — ou seja, a herança cultural do grupo.

Desde os primeiros tempos do homem, a vida em grupo adquiriu formas que foram respondendo às necessidades de sobrevivência das hordas e bandos que se constituíam, na busca de alimento e proteção das intempéries. Mais tarde, esses grupos formaram as primeiras "famílias" — de 24 a 80 indivíduos —, unidas por laços de intercruzamentos. Nessa fase, viviam juntos para o trato da terra e, temporariamente, afastavam-se para a eventual busca de alimentos.

Se analisarmos a formação dos primeiros agrupamentos humanos, vamos observar que há uma semelhança entre esse processo e o da socialização da criança, a qual se inicia com a formação dos pares, seguida dos pequenos grupos e bandos, até atingir os grupos cooperativos, em que há o estabelecimento de regras, a autonomia individual e a reciprocidade grupai.

A consciência de pertencer a um grupo e de individualizar-se através do grupo é uma característica essencialmente humana. Como já dissemos, a vida social responde a necessidades do ser humano, desde necessidades biológicas até necessidades psicológicas e propriamente sociais. Assim, viver em grupo, para uma criança, significa a sua própria socialização, a sua entrada no mundo; para o adolescente, ter um grupo é afirmar a sua individualidade; para o adulto é, entre outras coisas, a possibilidade de ver continuada a vida social, transmitindo às novas gerações a herança cultural.





Desde muito cedo, a criança já se encontra participando de um grupo social — a família. No cotidiano familiar, ela estabelece suas primeiras e fundamentais relações com as pessoas e o meio ambiente. Aprende desde as coisas mais simples e triviais, como segurar um copo e nele beber, como utilizar o garfo e a faca, ou então o modo de cumprimentar as pessoas e tantos outros comportamentos básicos para sua vida em sociedade.

Essa experiência se enriquece através de outros grupos, como a escola, a Igreja, a vizinhança; através deles a criança vai, pouco a pouco, assimilando os costumes, normas e valores da sociedade em que vive.

O amadurecimento, pela assimilação dos hábitos, valores e costumes mais simples, é sinônimo também de assimilação das relações sociais. São os chamados grupos primários — a família, a escola, as pequenas comunidades — que estabelecem a mediação entre os indivíduos e os grupos maiores.

É no grupo, portanto, que o homem aprende a viver socialmente e também a se tornar um sujeito autônomo, capaz de compreender a sociedade em geral, de mover-se nela e agir conscientemente para sua transformação.

O Que Define Um Grupo?

Um grupo se forma — ou se define — quando há interesses comuns entre as pessoas, objetivos comuns, ou então quando elas exercem uma mesma atividade. Sendo assim, é fácil concluir que uma pessoa pode pertencer a diversos grupos ao mesmo tempo. Certamente, dependendo do momento e da realidade de cada um, vai haver uma certa hierarquia nesses grupos para a pessoa: ou seja, haverá grupos mais ou menos importantes para ela.

Não há, nos grupos, uma hierarquia fixa e específica de valores, podendo coexistir, num grupo, diferentes valores, muitas vezes até contraditórios. Mas há interesses de grupo, conhecidos de todos — e o que o grupo não permite é a violação desses interesses. Até num grupo de crianças é fácil verificar esse fato, quando meninos e meninas reagem com veemência, se alguém não observa determinada regra.

Pertencer a um grupo pode ser uma casualidade: por exemplo, ser de uma determinada turma na escola, pertencer ao grupo de funcionários de uma empresa ou morar no mesmo bairro. Mas o indivíduo pode construir um grupo com outros indivíduos; é assim que, pouco a pouco, se criam as *comunidades*. Podemos concluir então que nem todo grupo pode ser considerado uma comunidade, embora qualquer grupo possa chegar a ser uma comunidade.

Muitos grupos permanecem sob a forma de *associação* — grupo de pessoas organizadas, para a consecução de uma finalidade ou meta comum. Por exemplo: um sindicato, um partido político, uma associação cultural. A vida associativa é uma das características da civilização moderna, com suas relações indiretas e impessoais, que, de certa forma, substituem os laços de parentesco dos primeiros grupos.

O Que é Uma Comunidade

O termo *comunidade* permite diferentes significações. Dizemos "comunidade local" englobando as pessoas que vivem num determinado território; ou "comunidade primitiva", referindo-nos a um modo de viver e produzir dos indígenas ou das primeiras formações de vida coletiva, no processo histórico.

Há um conceito de comunidade que desejamos ressaltar aqui. Segundo esse conceito, o reconhecimento de uma comunidade implica, antes de tudo, a *definição de seus limites*. Tais limites não são apenas administrativos ou então dados por uma certa área geográfica, mas sim são limites dados pela rede de relações sociais.

Para compreendermos melhor esse conceito, vejamos um pouco de seu aspecto histórico.

Nos primeiros agrupamentos, a vinculação do indivíduo com a sociedade tinha um caráter comunitário. Nas famílias clânicas — formadas de tribos ou aglomerações de famílias — o indivíduo é, essencialmente, um ser comunitário. Já nas cidades-estado da Grécia Antiga, bem como na sociedade estamental da Idade Média — dividida em clero, nobreza e servos —, esse caráter comunitário se restringe ao estamento a que pertence o indivíduo.

Ao longo da história, portanto, vamos observando que, quanto mais estruturada e diferenciada é uma sociedade, menos ela pode se constituir uma só comunidade. É praticamente impossível toda a humanidade converter-se em uma comunidade. O máximo que se consegue é uma estrutura social que se organiza em várias comunidades ao mesmo tempo.

É importante fazer aqui uma distinção entre classe social e comunidade. A classe social não é necessariamente uma comunidade, embora os interesses e as funções dos membros de uma classe possam ser idênticos em seus aspectos essenciais, como ocorre com os membros de uma comunidade. Uma pessoa pode pertencer *casualmente* a uma classe, enquanto que pertencer a uma comunidade implica em uma opção interna, em uma decisão pessoal.

As Diferentes Conceituações de Classe Social

O conceito de classe social não é uma criação recente. Nos escritos de Aristóteles, vemos a sociedade dividida em escravos e homens livres; e os cidadãos, separados em pobres, de camada média e ricos. Adam Smith definiu as classes fundamentais da sociedade burguesa, baseando-se em sua função econômica: classes agrária, industrial e assalariada, cujas fontes básicas de renda eram, respectivamente, a terra, o capital e o trabalho.

Alguns autores chamam de classe social "os agregados básicos de indivíduos numa sociedade, os quais se opõem entre si pelo papel que desempenham no processo produtivo, do ponto de vista das relações que estabelecem entre si, na organização do trabalho e quanto à propriedade" ¹.

Outros autores definem a classe social pelo "seu lugar no conjunto das práticas sociais, isto é, pelo seu lugar no conjunto da divisão social do trabalho, que compreende as relações políticas e as relações ideológicas" -. Essa definição parte de uma análise concreta de situações conjunturais, em que se pode observar a classe ou parte da classe assumindo interesses que não são daquela classe. Por exemplo: uma aristocracia operária com posições da classe burguesa; ou então elementos da pequena burguesia — como os técnicos de produção — com interesses próprios da classe operária. Segundo essa concepção, os lugares dos indivíduos dependem essencialmente de suas práticas e não de sua origem de classe — sua origem social.

O Professor e os Conceitos de Grupo, Comunidade e Classe Social

A compreensão dos conceitos aqui apresentados e dos processos de integração social dos indivíduos na sociedade atual — é fator fundamental para que o professor realize um trabalho pedagógico mais consciente e de melhor qualidade.

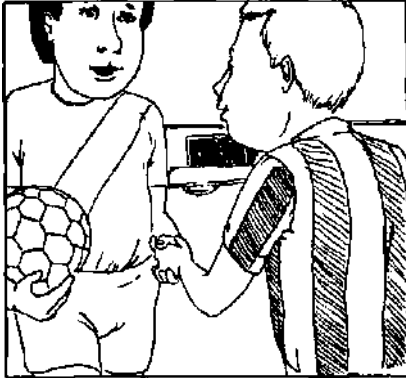
Utilizando exemplos da vivência da criança, o professor e seus alunos — com o auxílio dos conceitos aqui discutidos — podem compreender melhor os processos de integração que ocorrem no meio em que a escola está inserida, bem como verificar outros processos de integração que ocorrem com a população como um todo.

O professor pode partir da identificação dos grupos nos quais a criança vive e convive, recuperando a noção de grupo, de comunidade e de classe social. Alunos e professor vão estudar:

⁽¹⁾ Santos. Theotonia dos. *Conceito das classes sociais*. Petrópolis. Vozes, 1982, p. 41. ⁽²⁾ Poulantzas, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro. Zahar. 2.ª edição, 1978, p. 14.

- **quem participa do grupo**; quem é e quem não é do grupo; por exemplo: grupo da turma A e grupo da turma B. As crianças fazem a separação em classes lógicas, concluindo que o grupo da turma A não é do grupo da turma B;

- **o que faz o grupo**, qual sua finalidade, objetivos e atividade. Por exemplo: o grupo da turma A realiza uma brincadeira; o grupo da turma B faz outra diferente;



- **o que une as pessoas do grupo**, ou seja, o tipo de relações que se estabelecem entre essas pessoas. Por exemplo: numa turma da escola, a relação predominante é simplesmente "ser colega", mas há outras relações, como: "ser amigo", "ser vizinho", "ter a mesma idade", "serem opostos ou adversários em jogos". O importante é ressaltar que nessas relações todos os elementos são complementares, isto é, um não tem existência sem o outro: "sou seu colega porque você é meu colega".

A análise gradativa dos diversos grupos de que a criança participa — de recreação, de estudos e, mais amplamente, dos grupos da família, ligados às suas atividades religiosas, econômicas, político-partidárias, culturais, comunitárias, de classe — permite que ela vá percebendo, aos poucos, como há pluralidade de interesses nos grupos e como há inclusive relações contraditórias.

Por outro lado, o levantamento das profissões dos pais, das tarefas realizadas no trabalho — tudo isso leva à compreensão do que seja a divisão do trabalho, no caso, a divisão técnica do trabalho. E o estudo das categorias profissionais, em que a criança classifica os elementos que dela participam, caracterizando o tipo de relação que os une — relações complementares, opostas ou contraditórias — leva ao entendimento do conceito, por exemplo, de classe social. A criança vai fazer classificações que envolvem estas oposições, por exemplo: empregadores/empregados; proprietários/não proprietários; empresários/trabalhadores; senhor de engenho ou barão do café/escravos, etc.

Lembre-se

- *A iniciação da análise dos grupos de que a criança participa é para ela a primeira explicitação — oral ou gráfica — da composição de um grupo, com suas relações ou normas.*

- *Compreender conceitos como os de grupo, comunidade e classe social permite uma melhor atuação do professor em relação à realidade concreta de seus alunos.*

- *E' fundamental usar exemplos bem simples, da realidade da criança, para não fazer a clássica separação entre a vida do aluno e o saber da escola, fator responsável por tantos desvios e fracassos na educação.*

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. O que é grupo?

- Comece conversando com seus alunos sobre o que eles pensam que é um grupo, num debate aberto e simples. As perguntas podem ser assim:

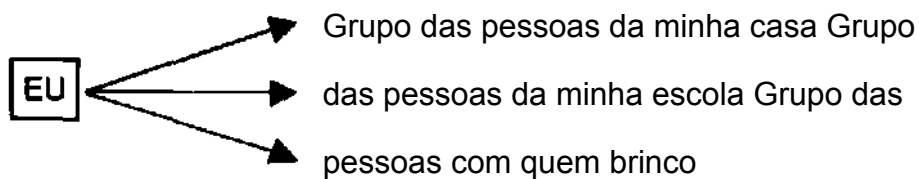
— Para você, o que é um grupo?

— Você faz parte de algum grupo? Qual ou quais?

- Possivelmente, os alunos vão falar de sua família, da escola, dos amigos. Alguns também poderão dizer que as pessoas que estão no mesmo ônibus, por exemplo, fazem um grupo. Todas essas respostas devem ser discutidas e até questionadas, para que as crianças cheguem, aos poucos, ao conceito de *grupo*. Nesse ponto, a pergunta pode ser:

— Afinal, o que é preciso para que as pessoas formem um grupo?

- Após a discussão, solicite às crianças que façam uma representação dos grupos a que pertencem:



OBSERVAÇÃO

As crianças poderão desejar escrever o nome de todas essas pessoas, na representação. O trabalho fica bem mais completo.

Proponha depois mais uma questão, para ampliar e fixar o conceito:

— *Como você sabe que faz parte de um grupo?*

2. Quem somos nós?

- Essa atividade pode ser iniciada com uma pergunta:

— *Quais são as pessoas que fazem parte da nossa turma?*

Os alunos poderão responder, nomeando as pessoas — João, Maria, a professora Laura, etc.

Ou então citando apenas: os alunos e a professora.

- Proponha então uma discussão:

— *Quem é o aluno? O que um aluno faz?*

— *Quem é a professora? O que é ser professora? O que ela faz?*

- Após a discussão, apresente setas de cartolina de cores diferentes para os alunos, e eles estabelecem a convenção. Por exemplo:

a seta vermelha----- —▶ (quer dizer) é professor de
 a seta azul----- --▶ (quer dizer) é aluno de ...
 a seta amarela ----- -▶ (quer dizer) é colega de ..

- A seguir, com a turma colocada em círculo, destaque três alunos e peça que um outro procure setas para fazer a ligação, ou seja, a relação entre eles.



- Questione:

— Qual a seta a ser utilizada?

— Poderia ser usada a seta azul? Por que sim? Por que não?

- Sucessivamente, outras situações são criadas, como a que envolve a relação entre professor e aluno.

- Nessa atividade, é importante que o aluno perceba o seguinte: se ele é colega de "Y", "Y" é seu colega. A relação simétrica é expressa por setas de cores iguais. A relação professor/aluno é expressa por setas de cores diferentes, porque se trata de uma relação assimétrica, diferente da primeira.

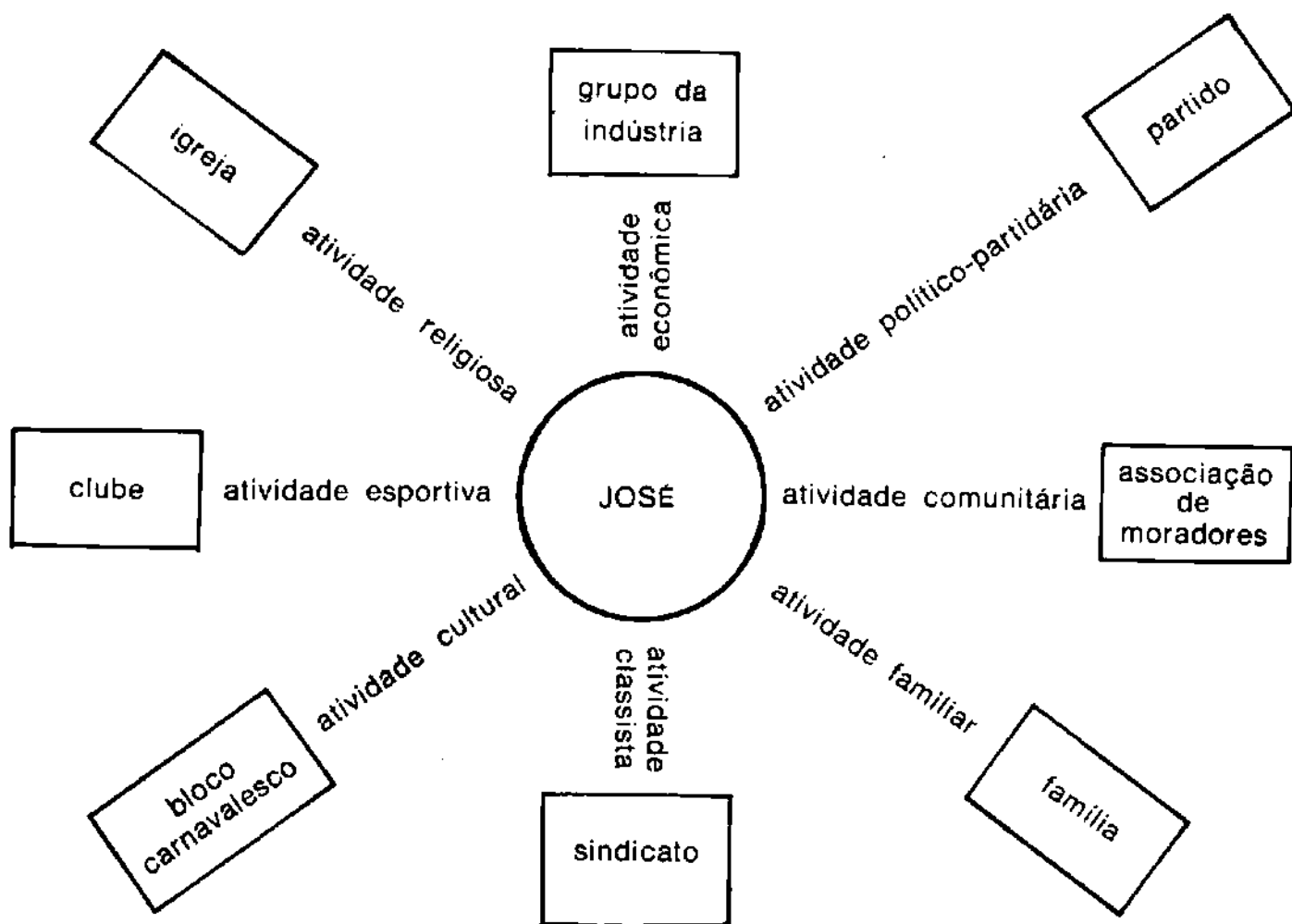
OBSERVAÇÃO

Com a representação concreta das relações entre os elementos do grupo-turma, o que se pretende é que o aluno perceba que, além das características individuais, ele possui outras, criadas pela organização grupai, como: ser aluno, ser colega — e que se definem a partir das relações que se estabelecem entre elementos de um grupo.

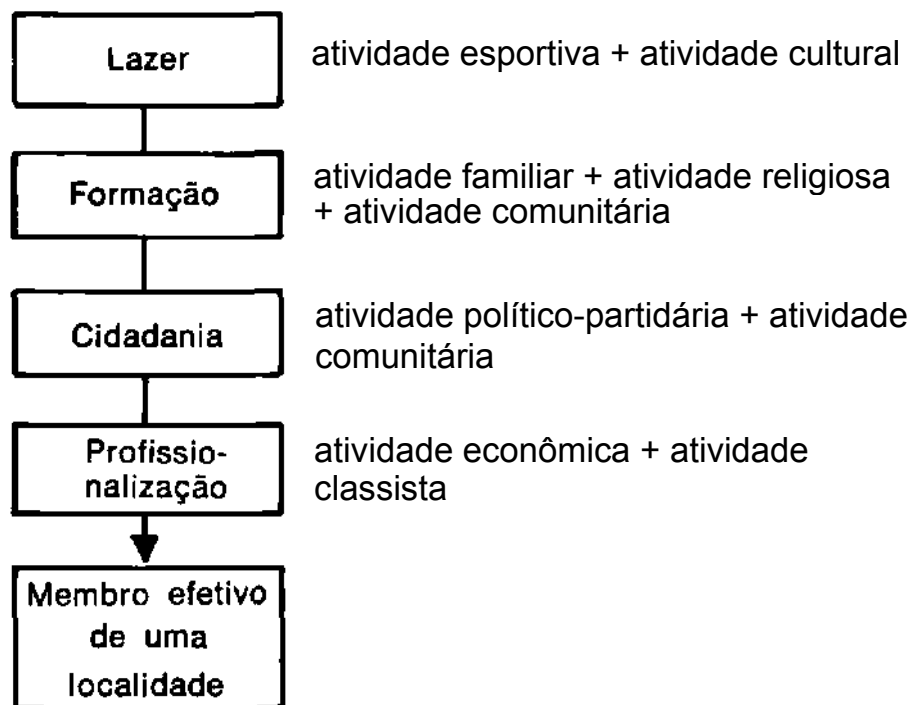
3. O indivíduo em diferentes grupos

- Solicite que seus alunos façam uma entrevista, por exemplo, com os pais, para saber de quantos grupos eles participam. As perguntas serão previamente preparadas, abordando as diferentes atividades que a pessoa exerce nos diversos grupos sociais.

- Feitas as entrevistas, peça que eles representem as situações constatadas. (Por exemplo):

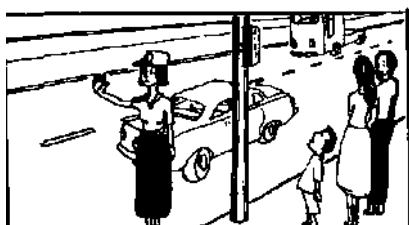


• Forneça fichas aos alunos, nas quais estarão indicadas necessidades e responsabilidades do membro de uma localidade. Peça então às crianças que façam a associação entre essa classificação e os dados conseguidos nas entrevistas. As fichas terão estes dizeres:¹



OBSERVAÇÃO

Identificando a participação de um elemento em diferentes grupos, o aluno adquire a compreensão de que a localidade é constituída de vários grupos. Essa atividade pode ser feita em vários níveis, conforme o desenvolvimento da turma.



4. Normas e regras do grupo

• Junto com as crianças, faça um levantamento das normas e regras que eles — os alunos — precisam seguir, no seu dia-a-dia. Por exemplo:

- chegar à escola antes do sinal bater;
- atravessar a rua com o sinal para o pedestre;
- arrumar o material antes de vir para a escola, etc.

• Proponha uma discussão com as crianças, indagando:

- Por que as normas e regras são necessárias para os diferentes grupos?
- Quem é que estabelece as regras para um determinado grupo?
- E' possível mudar as regras de um grupo? Como?

• Depois, faça com eles um levantamento dos grupos sociais da localidade, já vistos em atividades anteriores: grupo religioso, grupo profissional, associações, etc.

• Peça que os alunos se organizem em pequenos grupos e planejem uma entrevista com os participantes dos diferentes grupos que eles conhecem. As perguntas podem ser do tipo:

- Como as pessoas passaram a pertencer ao grupo "X"?
- Que normas e regras pertencem ao grupo "X"?

⁽¹⁾ Guia da Organização Curricular — 3ª Série — 1983

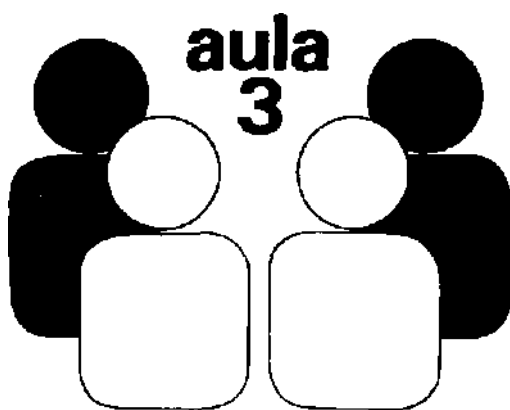
Essa entrevista poderá ser feita, por exemplo, com o responsável pelo grupo familiar. É importante lembrar que o aluno já observou a participação dessa pessoa — no caso, o pai ou a mãe — em diferentes grupos da localidade.

- Depois, proponha que a turma faça um quadro-síntese, com base nas informações obtidas.

Grupos	Elementos	Modo como passou a pertencer ao grupo	Normas e Regras

OBSERVAÇÃO

Com essa atividade, pretende-se que o aluno chegue à compreensão do processo de construção de regras, normas e leis, na sociedade, a partir da identificação das regras no seu cotidiano e da reflexão sobre as regras e normas de diferentes grupos.



OBJETIVOS DESTA AULA

- Identificar o papel da Integração Social no processo de socialização.
- Caracterizar as etapas do processo de socialização.
- Apontar condutas adequadas à integração social da criança, em geral, e na instituição escolar.

A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

TEXTO PARA LEITURA

A construção da noção de vida em sociedade — objetivo maior do trabalho em Integração Social — passa necessariamente pela questão da socialização da criança.

Aprendizagem e socialização caminham juntas: uma é condição necessária à outra, pois a vida intelectual e a vida afetiva são partes inseparáveis do mesmo processo de desenvolvimento do indivíduo.

O bloqueio das relações sociais e afetivas, na família ou na escola, pode conduzir ao bloqueio na capacidade cognitiva, expressando-se no que chamamos freqüentemente de "fracasso escolar" ou "baixo rendimento".

Cabe à educação escolar possibilitar à criança uma participação cada vez maior, em comunidades cada vez mais amplas, oferecendo-lhe sistematicamente oportunidades de convivência social, através das quais ela estará vivenciando as regras próprias desse convívio. O enriquecimento das vivências afetivas e cognitivas, o "conviver com outros", é ponto fundamental no trabalho com Integração Social.

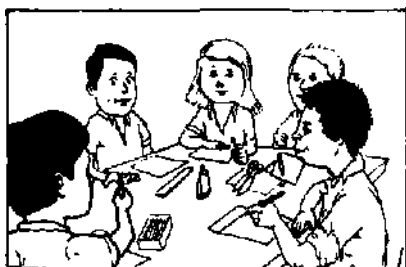
No clima da sala de aula, na relação professor-aluno, aluno-colegas, estarão estabelecidas as condições favoráveis — ou não — ao desenvolvimento da socialização da criança.

A tarefa da escola no sentido de minorar os efeitos de problemas que ultrapassam a sua alçada — problemas decorrentes de um meio sócio-econômico-afetivo carente, por exemplo — não deve ser interpretada como uma conduta paternalista e compensatória. Ao contrário, é através do trabalho cotidiano de relacionamento grupai, ou seja, na convivência do grupo de colegas, baseada em regras comuns a todos, que a criança terá possibilidades de encontrar sua identidade social.

É muito comum, no planejamento das escolas de 1.º grau, encontrarmos como um dos objetivos gerais a "socialização do aluno". Mas, ao constarmos a prática cotidiana das turmas, verificamos que as crianças passam a maioria do tempo sentadas em carteiras individuais, enfileiradas, de costas umas para as outras.

O professor precisa pensar nisto: é possível "socializar" crianças que ficam de costas umas para as outras, quase sem se falar, e participar de um trabalho comum, que não seja o de observar e ouvir o professor?

A sala de aula assume, assim, em seu cotidiano, o aspecto de um auditório de individualidades isoladas, ao invés de constituir um espaço



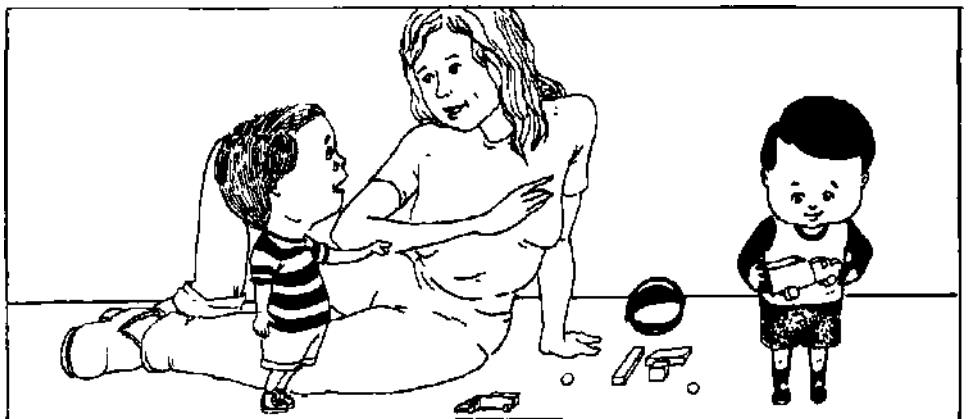
para a construção de um grupo de seres sociais. Dessa maneira, se cristaliza cada vez mais na criança o seu papel de simples aluno, numa escola de muitos alunos, em detrimento do papel de colega, numa participação constante com outros colegas. Reforçando o papel exclusivo de aluno — numa relação desigual com aquele que exerce o papel de professor — a escola estará reforçando o que acontece em outras situações de vida, nas quais algumas pessoas sempre "obedecem" e "escutam" e outras sempre "mandam" e "falam". É desta forma que o aluno é "preparado" para aceitar uma sociedade injusta, em que é raro o equilíbrio entre os direitos e deveres de cada um. Nossa proposta é outra: a escola deve propiciar um ambiente em que os direitos e deveres sejam assimilados conscientemente, de modo que cada um possa ser autônomo e sujeito de suas ações no mundo.

**Como Podemos Agir
na Sala de Aula Para
Facilitar o
Processo de
Socialização?**

- Procurando arrumar os alunos em grupos, sentados de frente uns para os outros.
- Procurando sugerir trabalhos ou atividades que sejam feitas em grupo.
- Deixando que os alunos escolham os colegas para formar os grupos e distribuam entre si as tarefas.
- Discutindo com os alunos os problemas que surgirem durante o trabalho, sem a preocupação de apontar culpados, mas buscando soluções.

O Que é a Socialização

O processo de socialização da criança consiste na "construção progressiva do universo objetivo a partir da vitória sobre o egocentrismo". Esse *universo objetivo*, de que fala Piaget, nada mais é do que o mundo dos objetos e o mundo dos outros. A adaptação da criança a esses dois mundos se faz através de etapas, em que o egocentrismo vai sendo progressivamente vencido. Esta palavra, tantas vezes mal interpretada, não significa a supervalorização do "eu", como muitos pensam. O egocentrismo se refere, sim, ao fato de que a criança não distingue o "eu" do "não eu", e isso no início impede a criança de sair de seu ponto de vista próprio. No começo, o recém-nascido faz girar tudo em volta de si, de seu próprio corpo, sem nenhuma diferenciação entre o *ego* e o mundo exterior. Mais tarde, quando começa a falar, a criança passa a entender que faz parte de um grande universo.



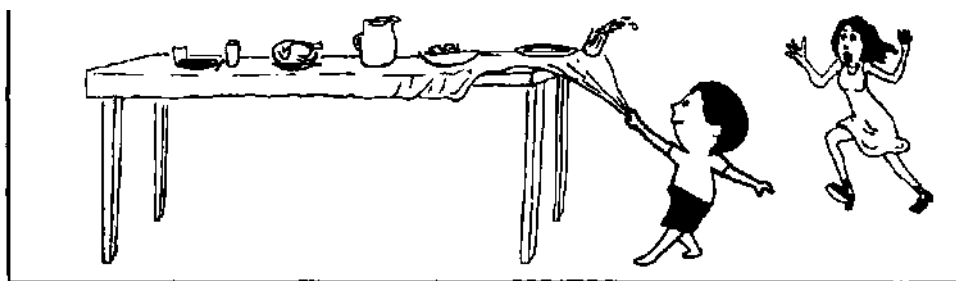
Nesse momento, ela começa a construir as bases do seu comportamento social. Através da linguagem, podemos reconstituir o passado e inclusive falar do futuro, além de conseguirmos com ela o acesso a inúmeros conhecimentos. Assim, o pensamento individual vai se apoiando sempre mais sobre um sistema de pensamento coletivo. A criança nesse estágio continua a luta contra o egocentrismo, embora sem atingir ainda a socialização propriamente dita. Ela, por exemplo, trata até o adulto — a quem se sente submissa — como alguém que deve submeter-se a ela.

Por volta dos sete anos — que coincide em geral com o início da escolarização — a criança começa a se libertar de seu egocentrismo social e intelectual, não confundindo mais os pontos de vista próprios com os dos outros. Pelo contrário, ela dissocia esses pontos de vista, para coordená-los. Nas aulas, observa-se um duplo progresso: o da concentração individual, quando o aluno trabalha para si mesmo, e o da colaboração efetiva, quando trabalha em grupo.

A criança, então, vive essa dupla experiência: consegue coordenar suas ações com a dos outros — ou seja, progride na socialização — e ao mesmo tempo se torna mais reflexiva — isto é, interioriza mais o pensamento. A linguagem egocêntrica desaparece quase completamente. Nasce o comportamento de reflexão, que substitui a conduta impulsiva da primeira infância.

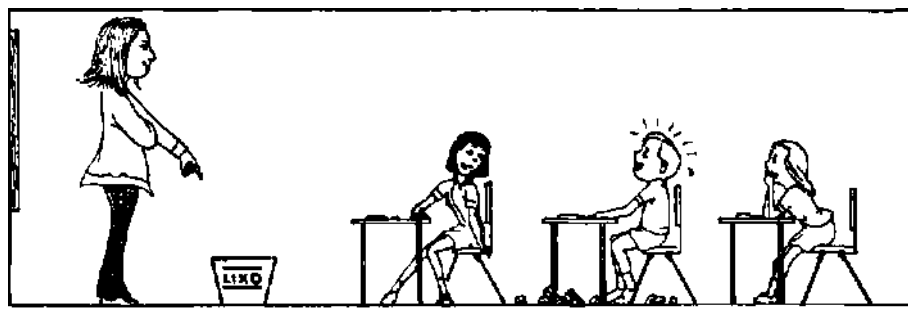
A Criança e as Regras do Mundo Adulto

Nos primeiros anos de vida, a criança desconhece totalmente as regras do mundo adulto: é a fase de *anomia*. Ao infringir algumas dessas regras, que para ela não existem, está sujeita a sofrer uma sanção. Se a sanção for violenta, ou se a ação resultar em uma consequência danosa para a criança, esta não insistirá na ação, devido a um reflexo condicionado. Se, por exemplo, mexer num objeto proibido e o quebrar, poderá levar um tapa da mãe e "aprenderá" que não é para mexer mais ali. Se colocar o dedo na chama da vela e sentir a dor da queimadura, também "aprenderá", pela dor, que não deve fazer isso.



À fase de anomia, segue-se outra etapa, em que a criança é coagida a obedecer às regras que lhe são impostas, mas que ainda não são assimiladas e compreendidas por ela. São regras do mundo de fora, às quais a criança se submete pela formação de hábitos, conselhos, pela observação e imitação do adulto, ou ainda pelo recebimento de sanções ou castigos. Nessa fase, chamada *heteronomia*, a criança sabe quando está infringindo uma regra e procura esconder a infração ou então submete-se à repressão que espera receber. Assim, por exemplo, se a criança quebra um prato, esconde os cacos para escamotear o que fez. Ou então rasura as notas baixas do boletim escolar, ou o esconde, para não apanhar do pai.

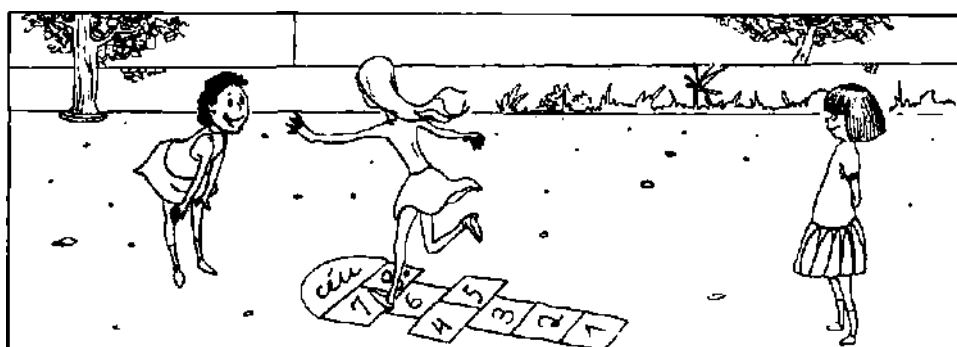
Essa fase de heteronomia abrange as séries iniciais do 1.º grau, e é necessário que o professor a encare como um processo natural, que não deve entretanto permanecer pela vida afora. O professor precisa sempre discutir com os alunos as regras vigentes na escola e fora dela, demonstrando a necessidade de normas coletivas para garantir os direitos de todos. Deve também incentivar as crianças para que criem e estabeleçam regras na sala de aula e "vigiem" o cumprimento das mesmas.



A conduta incorreta do professor, nessa fase, seria a de reforçar a heteronomia, através da mera imposição de ordens, de cima para baixo, de maneira autoritária, esperando a "adaptação" passiva das crianças às mesmas. Ao invés de todo o dia dizer: "Joãozinho, não faz isso porque não pode", é muito mais eficaz dizer "por que" não pode.

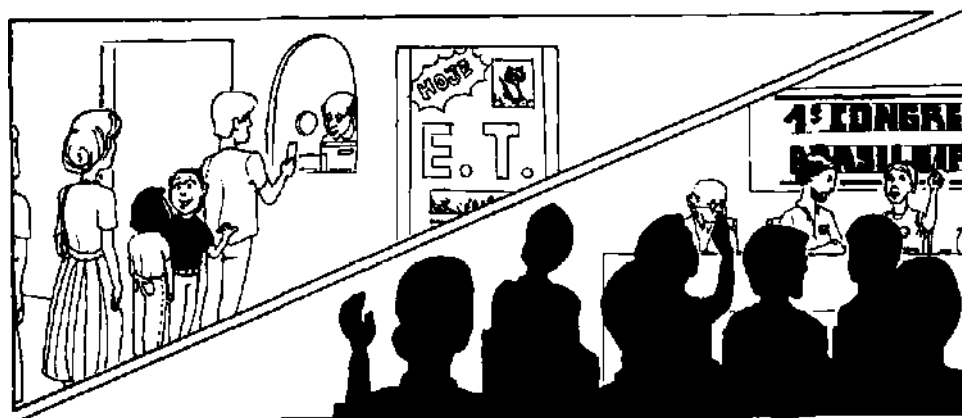
Se constantemente o professor proibir a criança de fazer alguma coisa, sem explicar as razões, estará levando os alunos a um falso ajustamento à escola e, por extensão, à sociedade. Atitudes como essa também podem contribuir para a formação tanto do indivíduo obediente, passivo e submisso, como do indivíduo rebelde e marginalizado. Por outro lado, pais e professores que exaltam demais as qualidades do menino "bonzinho", tomando-o como exemplo para os "piores", só conseguem mesmo reforçar os erros desses considerados "piores".

Por tudo isso, é necessário deixar que as crianças se expressem com liberdade, que possam discordar de determinadas imposições, avaliar e criticar regras impostas, e sobretudo que possam criar regras novas, como elas fazem nas brincadeiras. Para compreender como as crianças sabem mesmo aceitar regras e respeitá-las, basta observá-las em jogos, quando elas mesmas criam as regras, respeitam o que foi estabelecido, inclusive vigiando umas às outras, dizendo "isso não vale", sem a necessidade da presença do adulto.



Progressivamente, observando a si mesma e às pessoas, em geral, os julgamentos e avaliações que ela e os outros fazem, a criança toma consciência das regras que estão em jogo no convívio social, e começa a percebê-las criticamente. Ela se conscientiza dos papéis que vive nos diferentes grupos a que pertence e das funções que deve desempenhar em cada um deles.

É nesse momento que a criança atinge a *autonomia*: já não precisa do adulto para obrigá-la a cumprir deveres ou observar regras, porque agora passa a responder perante o grupo e a assumir os riscos, ao invés de escamotear as infrações.



A criança começa a relacionar-se com os outros na base do respeito mútuo, que substitui o respeito unilateral, característico da fase da heteronomia. Agora ela vive a autonomia, fato que é facilmente reconhecido no comportamento de indivíduos que participam da elaboração das regras que eles mesmos têm que obedecer.

O respeito mútuo é, portanto, uma fonte de obrigações, mas origina um novo tipo de obrigação, que não mais impõe o pré-estabelecido. Os próprios elaboradores propiciam e respeitam as regras. Essa aquisição nada mais é do que a reciprocidade, entendida como a mútua coordenação dos diferentes pontos de vista e das ações.

Lembre-se

- *Anomia: é a fase em que para a criança não existem regras: ela as desconhece totalmente e aprende a respeitá-las por reflexo condicionado.*
- *Heteronomia: é a fase em que a criança sabe que existem regras às quais ela tem que obedecer, mas sem compreendê-las totalmente porque são regras do mundo adulto. O professor deve sempre discuti-las com as crianças para que haja uma assimilação consciente e não uma infração permanente.*
- *Autonomia: é a postura consciente e autodeterminada de respeito às regras. A autonomia é o grande objetivo da educação: formar pessoas que ajam por si próprias e assumam os riscos de suas ações.*

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. Elaboração de normas

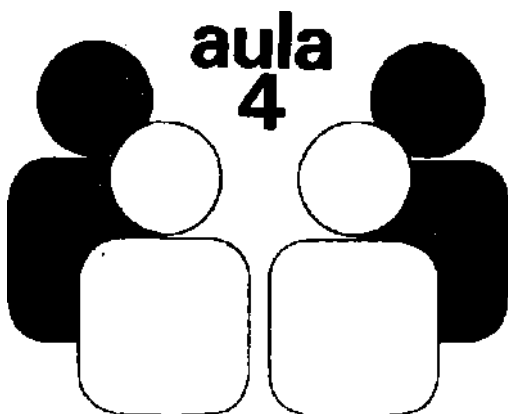
- Experimente deixar seus alunos elaborarem um código de conduta para "valer" em sala. Baseando-se em experiências de comportamentos anteriores, a turma dividida em grupos vai estabelecer regras para eles mesmos obedecerem. Procede-se, em seguida, à votação das propostas dos diferentes grupos e coloca-se o código num mural da sala. Com o tempo, vai havendo alterações em alguns pontos, sempre votadas pela turma; e uma avaliação periódica vai ajudar a perceber se a proposta está realmente funcionando e sendo aceita por todos.

2. Distribuição de tarefas

- Tente eleger semanalmente uma equipe de alunos para ficar encarregada de determinadas tarefas em sala:

Tarefas	1. ^a sem.	2. ^a sem.	3. ^a sem.	4. ^a sem.
apagar o quadro	André Pedro *	Luiza Helena *	Cláudio João *	Jorge Ricardo *
distribuir cadernos	Conceição Roberto *	Djanira Henrique *	José Ant. Alberto *	Mariana Ana Lúcia
arrumar carteiras				
cuidar da limpeza				
etc.				

* coringas (substitutos)



OBJETIVOS DESTA AULA

- Caracterizar a diversidade das culturas humanas a partir de uma atitude científica e não etnocêntrica.
- Conceituar "cultura" em seu sentido antropológico.
- Distinguir diversidade cultural de diversidade racial.
- Repensar a prática pedagógica em função do respeito às diferenças culturais.

AS DIFERENÇAS SOCIAIS E CULTURAIS

TEXTO PARA LEITURA

Vamos começar esta aula contando uma história. Uma história com três características importantes: é verdadeira, brasileira e contemporânea.

História de Ralita •

Posto Leonardo — Xingu — *Um dos mais curiosos exemplos da dificuldade de integração de um índio numa sociedade civilizada foi a experiência de Ralita, da tribo Kalapalo, que prestou serviço militar no Galeão, residiu três anos no bairro de Cachambi e chegou até mesmo a trabalhar como garçom no Hotel Regina, do Rio. Hoje Ralita não se chama mais Antônio — nome que os civilizados lhe deram — e voltou a viver novamente entre seus irmãos índios, abdicando de roupas, sal na comida e não sendo mais objeto de curiosidade, conforme aconteceu enquanto morou na cidade.*

"Simplesmente não deu" — confessa Ralita, que guarda ainda as gírias aprendidas nos subúrbios cariocas. Com um sorriso sempre terno e quase ingênuo, ele conta que aos 18 anos, mais ou menos, foi levado por um coronel do Rio, cheio de curiosidade, para ser soldado, depois garçom e viver muitas outras experiências. Uma sensação equivalente ao ato de se apanhar um civilizado e introduzi-lo, por exemplo, depois de uma viagem espacial, num outro planeta, tecnologicamente mil vezes mais avançado.

As descobertas

Se Ralita, hoje casado com uma índia da tribo Matipu, esteve numa cidade grande, conheceu um mundo tecnologicamente mais adiantado, aprendeu a ler e escrever um pouco, certamente toda essa experiência deveria ser positiva em sua volta à aldeia, junto a seus irmãos índios. Mas não é. E aí reside um dos aspectos mais contundentes da inadequa-

"" Retirado de: "A desilusão de um kalapalo no mundo dos caraiabas" In: Edilson Martins — Nossos índios, nossos mortos. RJ, Ed. Codecri. 1978. pg. 169-171.

ção da política de integração. Nada do que Ralita aprendeu, e é justamente ele que confessa isso, pode ser útil ao seu povo.

— Os índios aqui não comem carne — afirma Ralita — não usam o sal, não precisam de roupas, e tampouco minhas leituras se tornam úteis. Até pelo contrário, eu é que tive de me adaptar a eles. Porque muitas coisas já não sabia fazer. Arcos, flechas, bordunas, tudo isso exige um treinamento permanente. Muito difícil para mim, nos primeiros meses. Mesmo assim melhor mil vezes, que tomar ônibus cheio de gente, depender sempre de dinheiro e viver com pessoas de mau humor. Porque caraíba (civilizado) vive maior parte do dia de cara amarrada, reclamando da vida, descontente com o trabalho. É uma barra muito pesada a vida de caraíba.

Ralita hoje tem duas filhas. Voltou a andar apenas de Short, ele que durante tanto tempo passou a usar roupa, e mesmo a ficar com cerimônia quando se despia diante de civilizados. Como sua esposa é uma Índia Matipu, e sua sogra viúva, ele naturalmente foi residir nessa aldeia. Periodicamente visita seus irmãos Kalapalo, que por sinal residem perto. Kalapalo e Matipu, embora nações do mesmo tronco lingüístico, hoje alimentam certas hostilidades, mas esse é um fato muito comum no universo cultural indígena. Ralita, que se chamava Antônio entre civilizados, recusa entrar, tomar partido nessa divergência. Até porque numa aldeia ninguém é obrigado a fazer algo que recusa, nem tampouco o índio sofre restrições da tribo por assim proceder.

At dificuldades

Ralita lembra que uma das coisas mais difíceis para ele era o cumprimento de horários. "Civilizado tem horário para tudo. Hora para comer, para tomar banho, para se divertir, para trabalhar. Hora para tudo." A falta de espontaneidade onde tudo é mais ou menos previamente programado, é o primeiro, senão o mais difícil degrau que o índio enfrenta ao entrar em contato com o mundo civilizado.

Nos primeiros meses as dificuldades foram imensas para Ralita. Mesmo depois de já praticamente acostumado, falando bem o português, as pessoas indagavam se ele era japonês. "Naturalmente eu não gostava. Não que não goste de japonês, já que eles são uma espécie de primos nossos, muito mais que brancos. É porque eu sou índio, e não tenho vergonha disso não. Pelo contrário. O pior é que sentia muitas saudades de minha gente. Por mais que o civilizado trate bem, nunca é como um índio. Assim como civilizado nunca consegue ser índio, índio nunca conseguirá ser civilizado. Tanto fiz que terminei conseguindo voltar para o Xingu."

— E não foi fácil, sabe? Fiquei muito ruim da cabeça. Quando cheguei aqui, não era mais índio totalmente. Nem tampouco era civilizado. Fiquei que não era nem uma coisa, nem outra. Estava acostumado a comer carne, sal, gordura, coisas que o índio não faz, pelo menos os da minha aldeia. E então fiquei triste, muito triste. Pedi mesmo para voltar. Agora estou melhor. Não quero mais ir para a cidade. Sinto-me bem aqui. Tenho esposa, filhas e estou feliz.

Aculturação

Se por um lado Ralita não obteve êxito em sua tentativa de se integrar, não resta dúvida de que a aculturação até hoje está presente em sua individualidade. Já não se pinta mais, eliminou a tanga, substituindo-a pelo Short, e logo após sua chegada alguns índios do Parque Xingu passaram até mesmo a hostilizá-lo.

De toda essa imensa experiência vivida por Ralita no Rio de Janeiro, um pouco de muitas coisas ficou. Uma sensação de inadaptação, de inadequação foi uma delas, pelo menos no plano psicológico. No plano objetivo há um calção de banho, cada vez mais desbotado, e uma sempre renovada saudade de refrigerantes, sal e um bom filé de carne de vaca.

A experiência de Ralita é um libelo junto àqueles que defendem por ignorância ou interesses pessoais, a integração do índio ao processo civilizatório.



Cultura e Civilização

A experiência vivida por Ralita, além de apresentar inúmeros pontos importantes para discussão, que você pode realizar, inclusive, com seus alunos, nos traz uma constatação fundamental: a de que um índio pode se adaptar ao mundo dos brancos, a ponto de exercer nele atividades profissionais, embora não goste de muitos aspectos desse mundo. Essa história nos mostra as observações críticas feitas por um índio à nossa cultura, o que é raro. Sabemos muito sobre o que o branco pensa a respeito do índio, sejam opiniões sérias ou pejorativas, positivas ou negativas. Mas nunca nos perguntamos sobre o que uma pessoa de outra cultura pensa a respeito da nossa, ou seja, da civilização ocidental cristã, espriada pelo branco europeu colonizador. Será essa civilização realmente superior, como afirmamos comumente?

Para responder a essa pergunta temos que abordar vários aspectos. Em primeiro lugar, a significação dos termos "cultura" e "civilização".

O termo "cultura", em seu sentido antropológico, significa o conjunto das criações, materiais ou não, de um povo ou grupo social. É, portanto, um conceito neutro, despido de sentido valorativo. Nesse sentido, ele corresponderia exatamente ao termo "civilização". Mas infelizmente o que se constata na maioria dos trabalhos de historiadores do mundo ocidental e, sobretudo, nos livros didáticos, é uma diferenciação entre os dois termos: aplica-se a palavra *cultura* aos grupos sem escrita, ditos "primitivos", e o termo *civilização* aos povos de cultura mais complexa, já possuidores de escrita e de um tipo de organização mais elaborado. Raramente vemos nos livros, por exemplo, a expressão "civilização indígena" ou "cultura européia", o que demonstra uma diferenciação pre-conceituosa estabelecida entre povos sem escrita, ditos sem civilização ou sem história e os que possuem as três. "Na verdade, não existem povos sem história ou povos infantis. Todos são adultos, mesmo os que não conservaram o diário de sua infância ou adolescência" -

Em segundo lugar, é antiga essa atitude de discriminar as culturas ou povos, diferentes de um certo modelo. A Antigüidade confundia tudo o que não participava da cultura greco-romana, sob o nome de "bárbaro". A civilização ocidental, em seguida, utilizou o termo "selvagem", no mesmo sentido. Nos dois casos existe a recusa de admitir o próprio fato da diversidade cultural, lançando do lado de fora tudo o que não se harmoniza com os padrões sob os quais se vive. "Modos de selvagens", "parece um primitivo", "programa de índio" são expressões que ouvimos e até empregamos no cotidiano para discriminar alguma atitude que condenamos.

(a) Claude Lévi-Strauss. *Raça e História*, Paris. UNESCO. 1952.

"Nas grandes Antilhas, alguns anos após o descobrimento da América, enquanto os espanhóis enviavam comissões de investigação para estudar se os índios possuíam ou não uma alma, os índios se empenhavam em afogar prisioneiros brancos a fim de verificar, por uma observação prolongada, se seus cadáveres estavam ou não sujeitos à putrefação. Essa história, ao mesmo tempo cômica e trágica, ilustra bem o paradoxo do relativismo cultural: é justamente pretendendo estabelecer uma discriminação entre as culturas, que nos identificamos mais com aquelas que tentamos negar. Ao interiorizar "selvagens", ou "bárbaros", apenas estamos tomando atitudes típicas: o bárbaro é, em primeiro lugar, aquele que acredita na barbárie".³

Esse conjunto de preconceitos se origina do etnocentrismo, ou seja, a atitude que cada povo tem de se achar melhor do que os que dele diferem.

Preconceito Racial e Cultural

Os preconceitos culturais são tão fortes que até se confundem por vezes com diferenças biológicas ou raciais.

O problema do indígena, mais concreto para nós, traz em seu bojo um duplo aspecto: o da diversidade cultural e o da diversidade racial. O fato de ser "amarelo" parece contribuir também para o preconceito difundido de que o índio é inferior e que conseqüentemente deve ser civilizado, ou seja, adquirir os padrões culturais dos brancos. O mesmo se deu em relação ao negro brasileiro, sobretudo nos séculos passados.

O preconceito racial e o cultural andam de mãos dadas, e não nos damos conta de que estamos sendo claramente preconceituosos quando falamos, por exemplo, das contribuições do índio (amarelo), do negro e do branco, na formação da cultura brasileira. Falar da *contribuição* de raças humanas à civilização é surpreendente quando queremos justamente acabar com o preconceito racial. Seria supor que os grandes grupos étnicos que compõem a humanidade deram, enquanto tais, contribuições específicas ao patrimônio comum, ignorando-se que essas "contribuições" são muito mais fruto de fatores sociológicos, geográficos e históricos do que raciais.

"Nada, no estado atual da ciência, permite afirmar a superioridade ou inferioridade intelectual de uma raça em relação a outra".⁴ Há muito mais *culturas* do que *raças* humanas, pois as primeiras se contam por milhares e as segundas por unidades. Duas culturas elaboradas por homens pertencentes à mesma raça podem diferir tanto ou mais que duas culturas representativas de grupos raciais distintos.

O trato de problemas relativos à diversidade cultural constitui um desafio ao professor, na medida em que somente uma atitude neutra e não valorativa pode deixar a criança à vontade para elaborar seu próprio julgamento de si e dos outros. Não se trata de não avaliar padrões culturais, mas avaliá-los sem estabelecer "a priori" um modelo como certo e os demais como errados.

Se considerarmos que as diferenças culturais não se apresentam apenas entre diferentes sociedades, mas também entre setores ou classes de uma mesma sociedade, o trato da questão se torna ainda mais delicado por parte do professor.

Além de essa questão estar presente nos conteúdos de Integração Social, ela se encontra no próprio universo da sala de aula, geralmente freqüentada por alunos que apresentam diferenças de padrões e valores culturais. Muitas vezes a escola possui normas, valores e expectativas bastante diferentes daqueles que foram dados ao aluno, e que ele seguramente continuará a assimilar no seu ambiente doméstico. O risco que a ação educativa da escola pode correr é o de levar esse aluno a um processo de marginalização, no momento em que ele percebe que o ambiente escolar rejeita sua cultura, exigindo que se adapte rapidamente aos padrões estabelecidos pela escola.⁵

Claude Lévi-Strauss — obra citada.

Idem.

Ana Maria Popovic. *Atitudes e Cognição do Marginalizado Cultural*, (mimeo)

A área de Integração Social oferece aos alunos excelentes oportunidades para um processo efetivo de percepção e compreensão das diferenças culturais, despidas de seu caráter preconceituoso e discriminatório.

É através da leitura dessas diferenças, presentes no próprio grupo de alunos e em outros grupos estudados que a criança aprenderá a encará-las naturalmente, a desmitificá-las, posicionando-se sem orgulho ou vergonha perante os "diferentes".

Lembre-se

- O termo "cultura" refere-se a todo o conjunto de criações de um grupo ou povo, e não apenas à sua bagagem de instrução.
- As diferenças culturais são sempre decorrentes de determinantes históricos e não de fatores étnicos ou raciais.
- O trato das questões relativas às diferenças culturais, raciais e sociais é matéria delicada e pode facilitar ou comprometer a integração do aluno no ambiente da turma, da escola e da sociedade.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. Trabalhando com a família

- Proponha que cada aluno escolha um par e que um conte ao outro como é sua família. Em seguida, peça que cada aluno represente, através de desenhos, seus familiares; esse material é colado em uma folha de papel pardo. Solicite a alguns alunos que falem das diferenças e semelhanças que encontraram entre sua família e a de seu par:
 - *muitos irmãos, poucos irmãos, etc.*
 - *os pais são vivos, mora com o pai, mora com a mãe, com a avó, etc.*
 - *os pais são casados, não são casados, separados, etc.*

OBSERVAÇÃO

É importante, nesse tipo de atividade, tratar das diferenças e semelhanças, ao invés de tentar escamoteá-las ou partir de um modelo familiar pré-concebido como certo ou ideal.

2. Trabalhando nossas diferenças

- Cada aluno vai contar para os outros, em várias oportunidades, "como é na sua casa". Exemplos onde mora, com quem mora, como é a casa, como dormem, como se alimentam, quem manda, quem faz o quê, o que pode e o que não pode fazer, etc. Em seguida, os alunos representam cenas domésticas de sua livre escolha, explicam-nas para os colegas e todos comentam as coisas diferentes e parecidas que observaram na sua vida familiar e na vida de seus colegas. O que eles estão fazendo é a comparação sistemática de situações vividas.

3. Crianças de todo o mundo

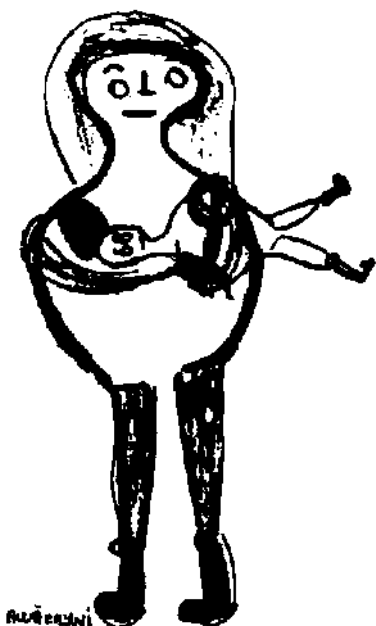
- Distribua para as crianças gravuras, textos, fotos, para elas observarem e lerem reportagens sobre a vida (educação, atividades, hábitos, etc.) de crianças de várias partes do mundo. Exemplo: crianças esquimós, crianças japonesas, crianças indígenas, etc.
- Feita a pesquisa, na qual cada grupo pode se encarregar de uma sociedade, os grupos apresentam à turma, um de cada vez, através de uma dramatização, as características mais marcantes da vida dessas crianças. Outra opção seria cada grupo apresentar à turma, por relato e gravuras, as suas pesquisas.

- Em seguida, fazem um mural ou um quadro comparativo em que apareçam as diferenças e semelhanças entre as crianças das sociedades pesquisadas, aí incluindo-se a própria criança da turma, respondendo à pergunta: "E você, como vive, o que faz?" Exemplos: como vivem os curumins, como vivo eu...

- Veja exemplos de textos para as crianças pesquisarem: "*como vive a criança Tapirapé.*"

TODO O POVO FICA ALEGRE QUANDO NASCE UMA CRIANÇA"

NA HORA DE NASCER CADA POVO PEGA A CRIANÇA DO SEU JEITO



- * Criança de Tapirapé nasce na rede.
- * Para criança de Karajá nascer, a mãe junta areia e cobre com esteira. Aí, a criança nasce na esteira.
- * Criança Kayabi, criança Nambikuara, criança Pareci, criança Myky, nascem no chão.
- * Criança Xavante também nasce na esteira.

As crianças continuam a vida dos antigos.
Por isso,
muitos Povos dão para as crianças
o nome que era do vovô,
o nome que era da vovó.

Logo que a criança nasce ela
começa a participar da vida do
seu Povo.

O NOSSO JEITO DE ENSINAR É ASSIM

É o pessoal todo da aldeia
que vai ensinando para as crianças.
O vovô faz para o neto flecha pequena faz arco
pequeno.
O vovô faz para a neta pilão pequeno.
A vovó faz para a neta panela pequena.



Nosso jeito de ensinar é assim:

Gente grande
trabalha.

Criança espia e
aprende.

É assim que a gente ensina:

Ensina o menino a matar peixinho.
Ensina a menina a socar no pilão.
Ensina o menino a flechar passarinho.
Ensina a menina a fiar algodão.

O pessoal todo da aldeia ensina para as crianças.

ENSINA TODOS OS COSTUMES DO NOSSO POVO.



A GENTE TAMBÉM GOSTA DE ENFEITAR NOSSA MENINADA

Tem enfeite de algodão,
tem enfeite de pena de arara, de pena de papagaio,
de pena de garça.
Tem enfeite de conta. Muita conta.
Tem colar de semente do mato, colar de tucum,
e também tem colar de caramujo.
Tem enfeite com dente de macaco, de onça, de capivara,
de cutia, de jaguatirica.

A gente costuma pintar bem bonito! Pinta
com jenipapo, pinta com urucum.

AS CRIANÇAS CONTINUAM A VIDA DA NOSSA GENTE

O nosso Povo respeita muito as crianças.

Nosso Povo não gosta de bater nas crianças.

Uma mãe Suruí falou:

"Suruí nunca bate em criança.
Se bater em criança, a criança morre".

Chega uma idade que o menino vira rapaz.
Então ele fica um tempo separado.

Chega uma idade que a menina vira moça.
Então ela fica um tempo separada.

Os mais velhos ensinam para eles
todas as coisas da vida, todos os
segredos do Povo.

ESSA É A NOSSA ESCOLA MAIS ANTIGA
SEMPRE O NOSSO POVO FEZ ASSIM.

Quando acaba esse tempo, o rapaz já é homem, a moça
já é mulher.

*Que bonito quando a rapaziada escuta a conversa dos
mais velhos!*

*Que bonito quando as moças e os rapazes
fazem as festas da sua gente!*

4. Diferenças de hábitos

• Partindo da atividade anterior ou de textos, fotos, peça que seus alunos façam um levantamento de hábitos diferentes que observaram entre pessoas, grupos ou povos. A seguir, solicite que eles sistematizem os elementos num quadro, com ilustrações ou simplesmente com palavras:

Todos os homens	Mas nem todos usam:
precisam de:	
<ul style="list-style-type: none">• comer• beber• dormir• morar• vestir• defender-se• comunicar-se• locomover-se	<ul style="list-style-type: none">• pratos, talheres, cumbucas...• copos, cuias, folhas...• camas, redes, esteiras...• ocas, choças, choupanas, casas...• vestidos, peles, penas...• armas de pau, de fogo...■ • a mesma língua, sinais, etc.• navios, aviões, carros, canoas, animais, bicicletas, carroças...

5. Negro, branco e o racismo

• Peça à turma que faça um levantamento de quadrinhas ou provérbios populares que expressem a existência do preconceito racial no Brasil, no passado e atualmente. Aproveite a oportunidade para debater com a turma a existência ou não desse preconceito em nosso país nos dias de hoje.

— Exemplos de provérbios:⁷

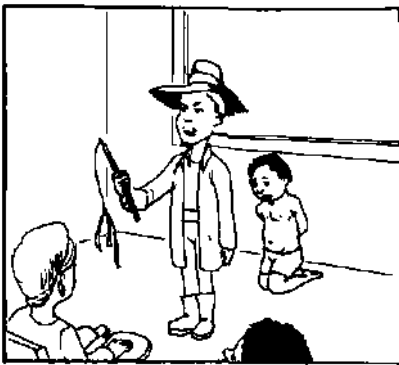
Negro não nasce, aparece

Negro não almoça, come

*Negro não casa, ajunta
Negro não dorme, cochila
Negro não vive, vegeta
Negro não fala, resmunga
Negro não bebe água, engole pinga.*

— Exemplo de quadrinha:⁸

*"Branco nasceu para o mundo, o negro
pra trabalhar Quando negro não trabalha
de branco deve apanhar." "Negro
correndo está fugindo branco correndo
está com pressa".*



• Partindo do material fornecido pela turma, divida os alunos em grupos e encarregue cada um de fazer uma apresentação (ou relato escrito) de condições da vida cotidiana de um escravo, que se relacionem com os ditos dos provérbios. Outros grupos se encarregam de apresentar a situação dos negros após a Abolição da Escravatura.

• A turma procederá então a um debate, sobre os temas:

- *Houve uma melhora na vida dos negros após a Abolição?*
- *A situação atual dos negros é igual à dos brancos?*
- *A situação desigual dos negros é devida a fatores raciais ou sociais?*
- *Como a utilização do preconceito racial serviu à classe dominante?*

• Peça que os alunos recolham notícias de jornais que falam sobre conflitos raciais na atualidade (África do Sul, Estados Unidos) e discutam esses episódios para chegar à relação:

escravidão negra/preconceito racial
dominação branca/preconceito racial
Donde: preconceito racial = instrumento de dominação.

6. Comparação de culturas

• Você e seus alunos escolhem uma cultura diferente da nossa. Proponha que eles façam um estudo comparativo das duas culturas a partir de um texto como este:

"Aspectos da Cultura Indígena Brasileira"⁹

Os índios possuem uma família organizada com parentes próximos e afastados. Ela é constituída pelo casamento que, geralmente, é tratado pelos pais. Por ocasião do contrato, o pai do noivo presenteia os pais da noiva com panelas, colares, etc. Para a festa do casamento convidam representantes das tribos amigas. São servidos peixes, beijus e bebidas.

Cada aldeia tem um chefe temporal — o morubixaba — e um chefe espiritual — o xamã ou pajé. Além desses, há o conselho de guerreiros constituído pelos Índios mais valentes e experientes da tribo. A este conselho compete escolher o novo chefe quando da morte do anterior. O guerreiro escolhido deve ser valente, inteligente e astucioso, o homem

Florestan Fernandes — *O negro no mundo dos brancos*. S.P., Difel, 972, p. 208. Adaptado de vários textos. In. *Revista do Ensino*: 2.ª edição, 1961. Publicação da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.

mais valoroso do grupo. Ele, entretanto, não resolve sozinho os assuntos de maior interesse da tribo; ele consulta o conselho de guerreiros

O menino desde 6 ou 7 anos acompanha o pai por toda parte. O pai ensina-lhe a manejar as armas, nadar, remar, caçar, pescar, atacar e defender-se, reconhecer vozes de animais e fabricar as próprias armas.

As meninas, companheiras da mãe, aprendem todos os serviços domésticos, preparo da comida e bebida, fiação do algodão, cerâmica e trabalho na roça.

Famílias e grupos de índios dirigem-se constantemente a outras aldeias em visita, onde se demoram semanas e onde são tratados com grande afetividade.

Quando conversam, mesmo em grupos, fazem-no em voz baixa, falando cada um por sua vez, enquanto os outros escutam com atenção. Não interrompem o interlocutor e só alguns momentos depois que ele finalizou é que outro toma a palavra.

A limpeza da aldeia é trabalho coletivo.

Em sinal de luto, em muitas tribos, os homens deixam crescer os cabelos e as mulheres cortam-no bem rente ao crânio.

O trabalho realizado pelo grupo indígena é árduo. Os instrumentos de trabalho utilizados pelo grupo quase sempre são rudimentares, o que dificulta a obtenção de recursos para a sua sobrevivência. Antes de entrarem em contacto com os homens de origem européia, os índios desconheciam o uso dos metais. Eles utilizavam ossos, dentes de animais, madeiras e pedras para o fabrico de utensílios. Ainda hoje, a maior parte dos objetos utilizados pelos indígenas é feita desses materiais.

Nas aldeias indígenas a organização do trabalho não é idêntica àquela que existe em nossa sociedade. Como os instrumentos que os índios possuem para trabalhar são rudimentares, as tarefas são divididas entre os membros do grupo de acordo com a idade e o sexo de cada um. Os homens são encarregados de certas atividades, como a caça, a pesca, as tarefas de ataque e de defesa; as mulheres cuidam, por exemplo, das tarefas de tecelagem; as crianças e os velhos também possuem certas obrigações. A esta divisão de tarefas de acordo com a idade e o sexo dos componentes do grupo, dá-se o nome de divisão natural do trabalho.

Quase todas as aldeias indígenas são auto-suficientes, isto é, produzem tudo aquilo de que necessitam.

Por isso, não é comum entre os grupos indígenas a existência da troca ou do comércio. Mesmo assim, em determinadas ocasiões, como o casamento, as famílias trocam objetos entre si, demonstrando os laços de amizade que as unem. É o que chamamos de troca ritual."

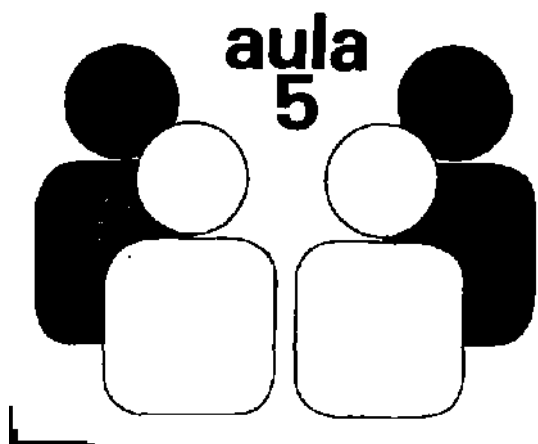
• A seguir, peça que eles montem vários quadros comparativos, dos quais constem aspectos de uma e de outra cultura (trabalho, educação, costumes). Veja um exemplo de quadros em que se compara a organização política das duas culturas.

Organização Política	
Indígena Brasileira	Brasileira
<ul style="list-style-type: none">— morubixaba— conselho de guerreiros— escolha ou seleção natural— aldeias— tribos— normas baseadas nos costumes	<ul style="list-style-type: none">— presidente— ministros— eleição— municípios/estados— País/Nação— leis escritas— (Constituição)

OBSERVAÇÃO

É interessante, nesta atividade, a proposta para um "jogo", em que, a cada quadro comparativo, os alunos votam na cultura que mais lhes agradou. Ao final, o professor soma os votos obtidos nos vários quadros e é "eleita" uma das duas culturas comparadas como a que mais agradou à turma. Esse procedimento tem uma dupla importância: a de socializar a turma com um processo de livre escolha (votação) e minorar o preconceito das diferenças culturais, tratando-as como iguais.

A DIVISÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE



OBJETIVOS DESTA AULA

- Relacionar a organização do trabalho com a organização social.
- Identificar os elementos do processo de trabalho e da produção na sociedade.
- Analisar a organização da sociedade em que vive o aluno.

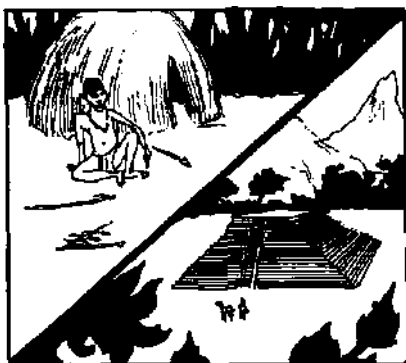
TEXTO PARA LEITURA

"É o reconhecimento da organização do trabalho de uma sociedade que abre caminho ao reconhecimento dos diferentes processos da vida social, da razão da sociedade em grupos distintos, das formas de organização política dos grupos, das diferentes manifestações culturais" ¹.

Nas comunidades primitivas, por exemplo, como a dos grupos indígenas brasileiros, podemos observar que a divisão do trabalho está baseada na divisão de seus membros por sexo e idade, ou seja, há uma divisão natural do trabalho; neste tipo de sociedade os homens participam da caça, da derrubada das matas, das atividades guerreiras, enquanto as mulheres cuidam das crianças, da comida e das tarefas do cultivo e da colheita. O trabalho é realizado através de técnicas rudimentares, o que obriga seus membros a empregarem a maior parte do tempo em tarefas de subsistência. Algumas tarefas são realizadas em mutirão, isto é, toda a comunidade realiza a atividade em comum, por exemplo: a construção da habitação.

Não há, nestas comunidades, uma autoridade central, mas cada aldeia tem seu chefe, que, entretanto, não governa sozinho; as decisões são tomadas na reunião dos mais velhos, na "casa dos homens", que quase todas as aldeias indígenas possuem. Não há, nessas comunidades, "classes sociais" ou "estamentos", sendo por isso mesmo denominadas *sociedades sem classes*.

A organização social dos indígenas brasileiros difere da de outros indígenas da América, que chegaram a constituir impérios, como os Incas (altiplano andino), os Astecas (planalto mexicano) e os Maias (na América Central). Houve entre estes indígenas uma divisão social do trabalho, ou seja, uma divisão de tarefas e atribuições, segundo a função de cada elemento nestas sociedades. As comunidades agrícolas, sob a dominação dos povos quetchua produziam não só para sua subsistência, como ainda um excedente destinado a sustentar os povos conquistadores; estes formavam as chamadas comunidades superiores, constituídas por funcionários do Império, guerreiros e sacerdotes, que moravam nas cidades, organizavam o trabalho agrícola, orientavam as obras do Império (abertura de estradas, por exemplo) e difundiam o culto do Inca (função político-ideológica), como no caso do Império Inca.



Observa-se, portanto, na organização da sociedade incaica:

- **uma** divisão social do trabalho: trabalho agrícola, trabalho político-ideológico (guerreiro, sacerdote);
- **uma** divisão de classes: comunidades agrícolas e comunidade superior; e, conseqüentemente,
e uma divisão espacial do trabalho: do campo e da cidade, aquele sustentando, pelo excedente de produção, os habitantes da cidade.

A compreensão da divisão do trabalho na sociedade é o ponto de partida para a compreensão da divisão social (camadas, estamentos ou classes sociais), da organização política, ideológica-cultural de uma sociedade.

Qual é pois a divisão do trabalho na sociedade em que vivemos?

O Trabalho Humano

Quando falamos em *trabalho*, estamos falando aqui em todo processo de transformação da natureza que o homem realiza, para garantir sua sobrevivência. Assim, quando o homem corta uma árvore para fazer placas de madeira com as quais vai construir sua casa, está realizando um trabalho. Nesse trabalho podemos destacar vários elementos diferentes: a *matéria-prima* (a madeira da árvore), o *produto* (a casa), o *próprio trabalho* (a ação do homem) e os *instrumentos usados* (o machado, o martelo, a serra, etc).



Poderíamos explicar assim esses elementos:

matéria bruta

- aquela matéria que provém diretamente da natureza. É o caso daquelas matérias usadas diretamente para o consumo. Por exemplo: o peixe.

matéria-prima

- é aquela substância que já sofreu alguma modificação pelo trabalho. Exemplo: as tábuas feitas com a madeira da árvore.

produto

- é o objeto final, criado no processo de trabalho. Esse produto tem um *valor de uso*, ou seja, ele será usado para atender a uma necessidade humana: biológica ou social. Exemplo: a casa servindo para proteger o homem do sol, da chuva, do frio.

trabalho

- é a atividade humana, desenvolvida no processo de produção. Nela, o homem gasta uma certa quantidade de energia (isto é, sua força de trabalho física e mental) que deve ser reposta pela alimentação e pelo repouso.

Instrumentos ou meios de trabalho

• é tudo aquilo que o homem utiliza para produzir. Por exemplo o martelo, a enxada, os prédios (locais de trabalho), a iluminação, e os meios de comunicação e os meios de transporte.

OBSERVAÇÃO

Os meios de trabalho e a matéria-prima constituem o que se chama "os meios de produção".

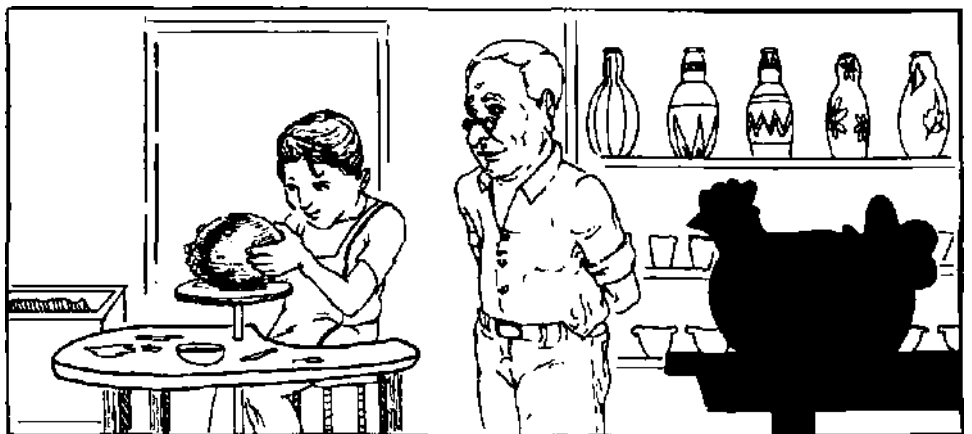
Relações Sociais na Produção

Ao produzir, os homens podem estabelecer entre si ou relações de cooperação ou relações de exploração. Assim, por exemplo, observamos que há *cooperação* entre as pessoas que trabalham numa oficina artesanal, num mutirão ou numa colheita em pequenas propriedades agrícolas. Mas é diferente a relação que se dá entre empresário e operários, numa indústria de calçados ou mesmo — no passado — a relação entre senhor e escravos nos engenhos de cana-de-açúcar: são típicas relações de exploração, de um grupo ou classe sobre outro grupo ou classe.

Divisão Social do Trabalho

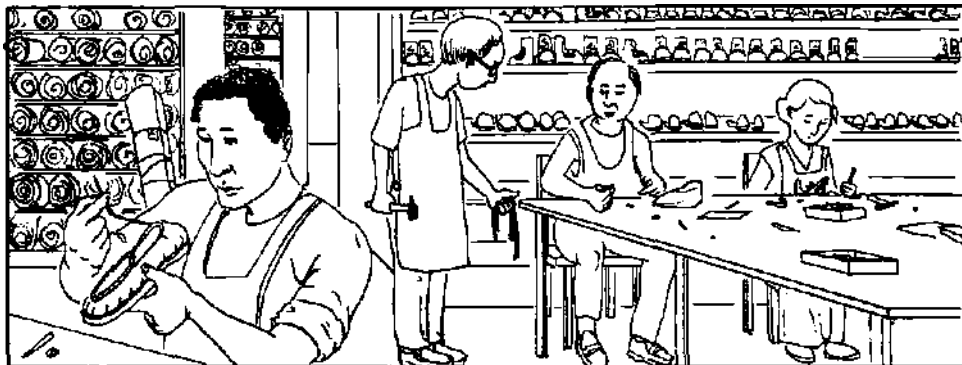
Para podermos compreender bem como se dão, em nossos dias, as relações de produção em nossa sociedade, precisamos fazer a diferença entre três processos de produção, ao longo da história: o *artesanato*, a *manufatura* e a *indústria*. Eles são diferentes em vários sentidos: no processo de trabalho em si, na relação do trabalhador com o produto que ele elabora e ainda na divisão dos elementos envolvidos na produção.

Assim, no *trabalho artesanal* observamos que todos os trabalhadores envolvidos — mestre e aprendizes — realizam as mesmas tarefas durante o processo de trabalho. É o que chamamos de *cooperação* simples. Por outro lado, quem produz coloca no objeto um traço seu, pessoal, dado pela habilidade particular de manejar o instrumento de trabalho. Além disso, em algumas oficinas artesanais, o dono, além de produzir, tem a função de mestre de ofício, permitindo que o aprendizado do ofício se faça pela transmissão dos mais velhos aos mais novos. Hoje em dia ainda podemos observar essas características no trabalho de alguns artesãos, em suas oficinas de artesanato em barro, couro, cerâmica.

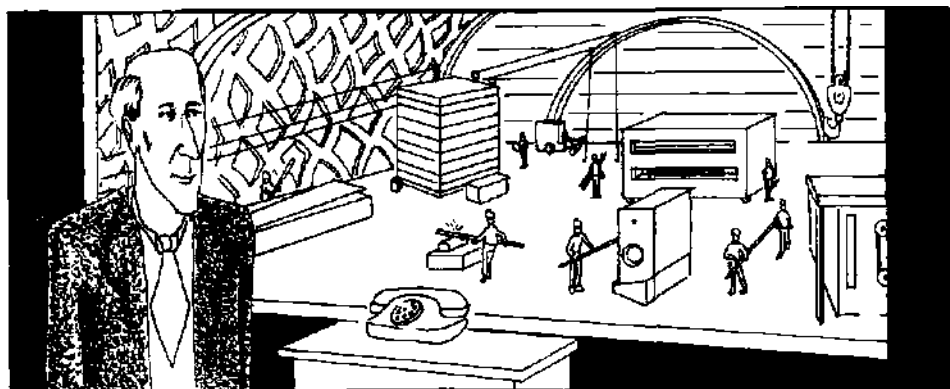


Já num estabelecimento manufatureiro, encontramos dois tipos de trabalhadores: aqueles que lidam diretamente com os instrumentos de trabalho — os *trabalhadores diretos*, como os tecelões — e aqueles que lidam indiretamente com os instrumentos, realizando uma atividade de coordenação das diferentes etapas — os *trabalhadores indiretos*, como os supervisores.

Como se pode deduzir, na produção manufatureira já há uma *divisão técnica do trabalho*, pois cada trabalhador realiza apenas uma determinada etapa; além disso, ocorre, como vimos, também a divisão entre trabalhadores diretos e indiretos. Mas o que é importante ressaltar é que nas manufaturas há uma *divisão social do trabalho*; há um *proprietário* do estabelecimento, que concentra em suas mãos os recursos necessários (capital) para uma produção em larga escala, reunindo num mesmo local grande número de trabalhadores, instrumentos e matéria-prima; de outro lado os *trabalhadores*, que usam sua força de trabalho em troca de um salário. Por exemplo: manufatura de bolsas e calçados.



Nas indústrias modernas, há um fato novo: a máquina, pela qual se amplia a divisão técnica do trabalho e uma progressiva especialização dos elementos envolvidos na produção. Quanto à divisão social do trabalho, vamos encontrar, de um lado, os trabalhadores — os operários da fábrica, e de outro, o proprietário — o capitalista. Se observarmos bem, veremos que a divisão interna do trabalho na empresa reflete a divisão social do trabalho no conjunto da sociedade.



Quanto mais complexa for a sociedade, quanto maior for seu desenvolvimento, maior será a divisão de tarefas no trabalho. Contribui para isso a divisão da produção em diferentes ramos: agrário, industrial, comercial, que também se subdividem. No ramo agrícola, temos o setor de criação, de plantio, etc; no ramo industrial, temos o setor têxtil, metalúrgico, químico, e assim por diante.

Chamamos *Divisão Social do Trabalho* à distribuição das diferentes tarefas que os indivíduos desempenham na sociedade: são tarefas econômicas, nos diferentes ramos e setores da produção ou tarefas políticas e ideológicas, que revelam qual a situação do indivíduo na estrutura social.

OBSERVAÇÃO

Todos esses conceitos aqui apresentados podem ser observados e analisados pelo professor, com sua turma, através do estudo de grupos bem próximos da criança, como a família, a escola, e os estabelecimentos da rua ou do bairro em que ela vive.

Lembre-se

- A divisão do trabalho começa, historicamente, com a divisão do trabalho em manual e intelectual. Antigamente, só tinham acesso ao trabalho intelectual aqueles indivíduos oriundos das classes dominantes. Esse fato tem repercussão ainda hoje, quando se estranha que uma pessoa das camadas mais pobres seja um intelectual ou quando há tanto preconceito com o trabalho manual, que se considera atividade menor.
- Numa sociedade capitalista, o processo de produção conta com operários especializados, com técnicos e com engenheiros, por exemplo. Mas ao se distribuírem as pessoas em relação a essas tarefas, vamos observar que o critério nem sempre é a competência e a aptidão, mas fatores sociais. Ou seja, certas classes sociais conseguem acesso a certas tarefas, enquanto outras jamais o conseguem.
- Cada sociedade tem um modo próprio de organizar a divisão do trabalho.
- E' através do trabalho que os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens.
- A natureza deve ser analisada como fonte de recursos e fonte de vida para a sobrevivência dos grupos humanos.
- Quanto mais complexa é a sociedade, maior é a divisão do trabalho e maior é a especialização.
- A divisão social do trabalho nas empresas reflete a divisão social do trabalho na sociedade.
- A organização do trabalho possibilita o conhecimento da organização social, política, ideológica, espacial, dessa mesma sociedade.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

A divisão do trabalho numa comunidade indígena

Distribua este texto para seus alunos.

NOSSO JEITO DE TRABALHAR



Nosso jeito de trabalhar é assim:

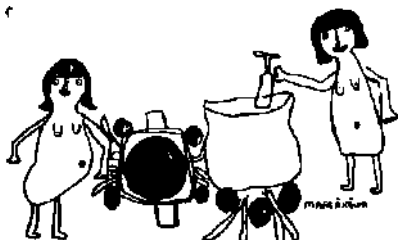
Tem trabalho de homem.
Tem trabalho de mulher.
Homem não faz trabalho de mulher.
Mulher não faz trabalho de homem.

O HOMEM PRECISA DO TRABALHO DA MULHER. A MULHER PRECISA DO TRABALHO DO HOMEM. A COMUNIDADE PRECISA DO TRABALHO DE CADA UM.

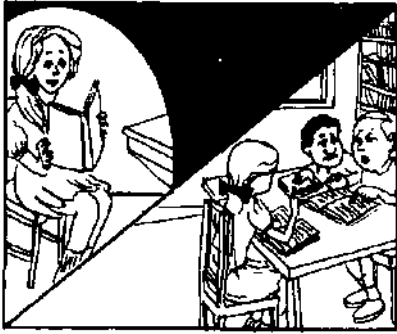
A gente gosta de trabalhar junto.
Os homens se reúnem todos para derrubar a roça.
A mulherada toda faz a comida, faz a bebida.

Quando a Comunidade se reúne para trabalhar junto, isso se chama MUTIRÃO.

OS ÍNDIOS GOSTAM DE TRABALHAR EM MUTIRÃO.



Quando ajunta todo mundo . é bom de trabalhar! A Comunidade fica alegre!



- A seguir, peça para os alunos realizarem leitura individual. Depois, em pequenos grupos, eles discutem o texto, procurando identificar como é, naquela comunidade, o "jeito de trabalhar". Você pode incentivar o debate com perguntas como estas.

- Nesse caso, o trabalho também é dividido entre trabalho de homem e trabalho de mulher?

- E na sua família — e outros lugares de trabalho que você conhece — como é a divisão?

- Na nossa escola, no mercado etc, o trabalho também é assim como fala o texto?

- Mais tarde, apresente uma nova situação-problema para os grupos discutirem. Por exemplo: uma fábrica de calçados resolveu instalar-se em nosso município, admitindo como operários homens e mulheres. Qual será a melhor maneira de fazer a divisão do trabalho entre homens e mulheres?

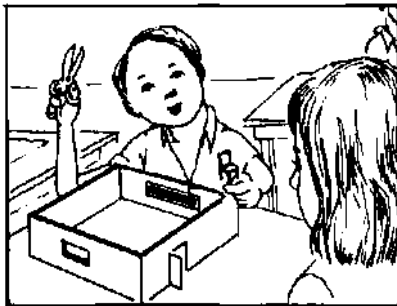
OBSERVAÇÃO

O professor e os alunos deverão ter alguns conhecimentos básicos de como funciona, no caso, uma fábrica de calçados, para as crianças poderem distribuir homens e mulheres nas diferentes tarefas.

Compreender que cada sociedade tem um modo próprio de organizar o trabalho — esse é o objetivo da atividade.

Quanto à situação-problema, ela é colocada para verificar o domínio do conceito — *divisão social do trabalho* — que os alunos conseguiram atingir.

2. Trabalhando juntos



- Proponha aos alunos que vejam bem como é a sua sala de aula, localizando pessoas, objetos, tudo o que houver na sala. Depois, lance a idéia de construir, juntos, uma maquete da sala. Certamente, haverá uma discussão do tipo:

- o que usaremos para construir nossa sala de aula?

- o que cada um de nós vai fazer?

- Após a discussão, divida a turma em grupos e faça com os alunos a distribuição das tarefas. Depois de montada a maquete, oriente uma reflexão sobre o que foi feito:

- quem fez a construção?

- quem escolheu como seria feito?

- o que cada um fez?

OBSERVAÇÃO

Refletindo, analisando o que fizeram, os alunos tomam consciência de que cada um, realizando determinada tarefa, contribuiu para a construção do todo — ou seja, todos contribuíram para existir aquele produto final, soma do trabalho de todos.

Note que, durante a construção da maquete, vários tipos de relação espacial estão sendo trabalhados, como: perto de, ao lado de, à direita de, etc.

3. O trabalho numa indústria

- Faça com seus alunos uma listagem das atividades econômicas significativas na localidade próxima. Os alunos destacam uma delas: Indústria de transformação — produção de açúcar.

- A seguir, peça que eles entrevistem diferentes pessoas envolvidas nessa atividade. Poderá ser, por exemplo:
 - o elemento que guia o carro de boi ou trator, que leva a cana-de-açúcar do canavial para a usina;
 - operários de diferentes setores da usina;
 - choferes de caminhão que transportam produtos da usina.

OBSERVAÇÃO

O roteiro da entrevista deverá ser preparado, anteriormente, pelos alunos.

- Depois, os alunos montam um quadro, com os dados coletados nas entrevistas:

Trabalho na usina		
Quem trabalha	O que faz	O que usa no trabalho

- Faça uma análise com a turma dos dados do quadro, a partir de perguntas, tais como:
 - Na usina trabalham muitas pessoas?
 - Todas as pessoas fazem as mesmas coisas?
 - Que coisas (instrumentos) são utilizadas pelas pessoas no seu trabalho?

OBSERVAÇÃO

Identificando esses elementos, presentes em uma determinada atividade econômica, os alunos percebem a divisão do trabalho no interior de um estabelecimento econômico: cada pessoa ou cada grupo de pessoas realiza um tipo de trabalho.

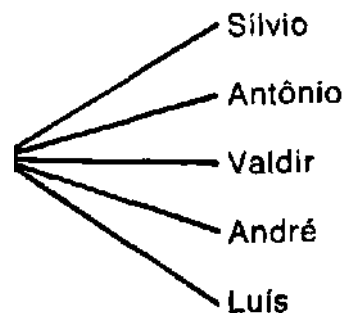
4. Empresários e trabalhadores



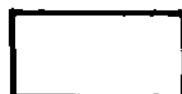
1.ª etapa: A turma é dividida em grupos, e cada um deles escolhe um estabelecimento econômico para visitar, entrevistando as pessoas que nele trabalham. É preciso que você, professor, prepare a ficha das entrevistas com as crianças, destacando os itens principais das perguntas, como vimos na atividade 3 (o trabalho numa indústria).

- Durante a visita e as entrevistas, os alunos devem anotar o nome das pessoas e o que fazem, para trabalho posterior em sala de aula.
- Em sala, distribua para as crianças fichas retangulares brancas, em branco, para os grupos escreverem em cada uma o nome das pessoas envolvidas nas atividades, naquele estabelecimento visitado.
- Peça aos alunos que pintem de uma cor os cartões com o nome dos empregados do estabelecimento; e de outra cor, o nome dos proprietários. Vejam, a seguir, um exemplo:

ATIVIDADE COMERCIAL: SAPATARIA



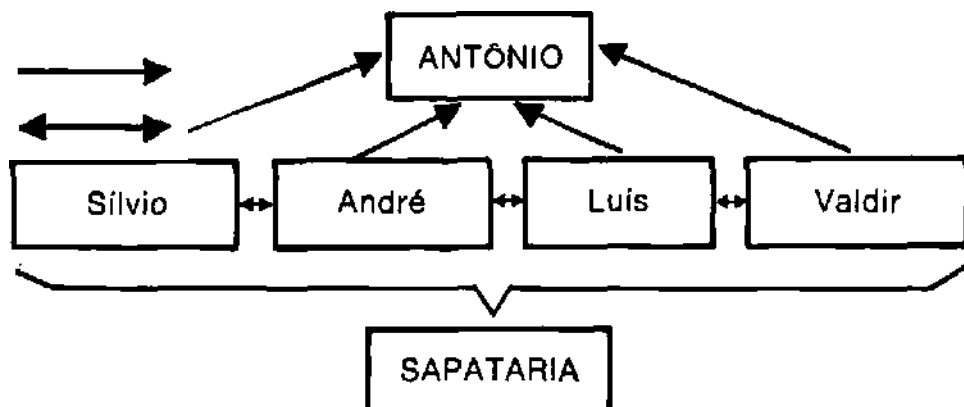
empregado da sapataria



proprietário da sapataria

• Depois, peça que os alunos de cada grupo formem com as fichas um conjunto onde estejam representados:

- os elementos envolvidos naquela atividade;
- as relações simétricas e assimétricas no interior do conjunto.



relação assimétrica

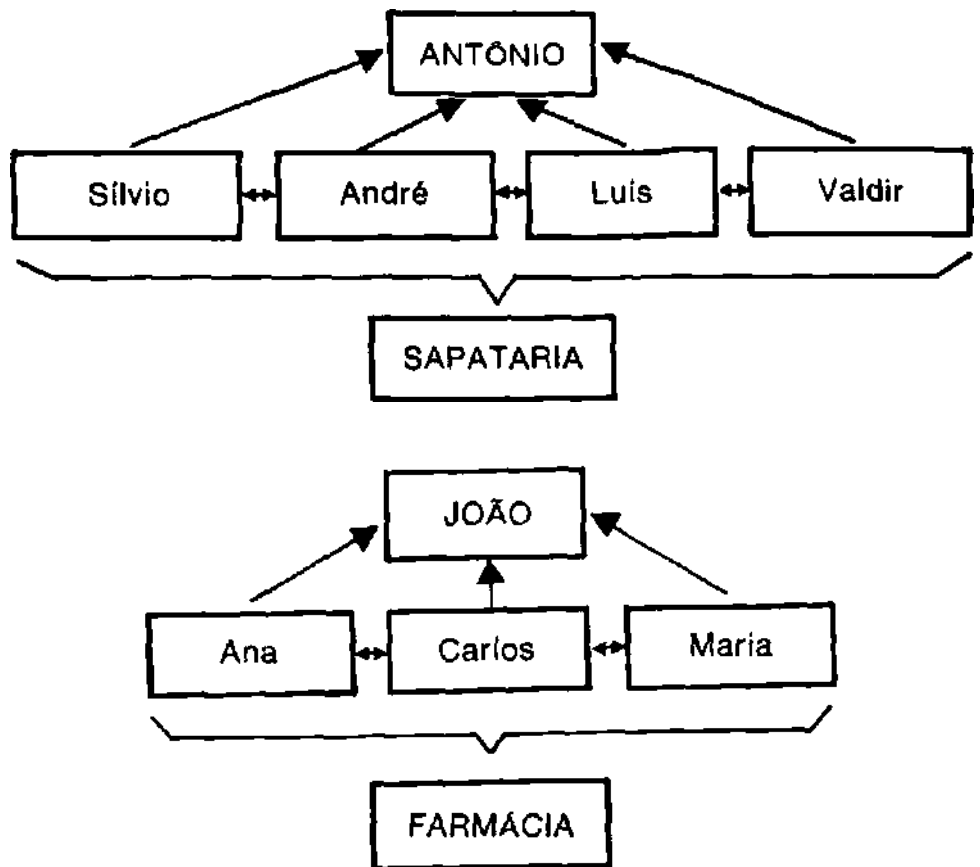
relação simétrica

OBSERVAÇÃO

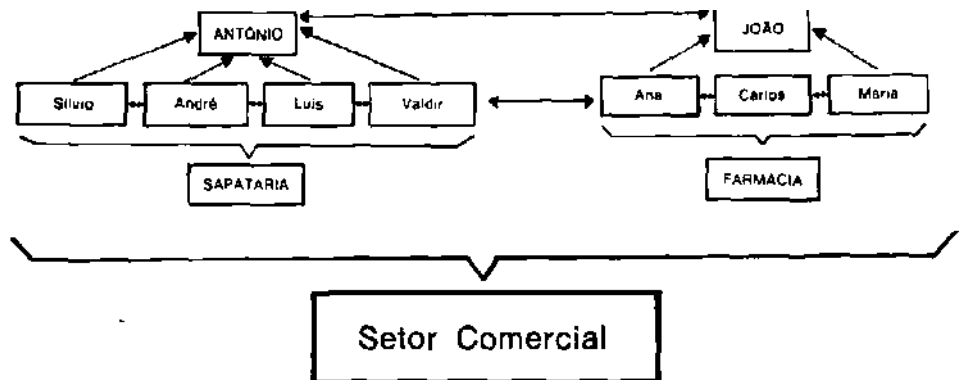
• Ao final desta parte, destaque para o grupo e para a turma, como um todo, a diferença entre dono da sapataria e empregado da sapataria, que se expressa nas relações: assimétricas (empregador — empregado) e simétrica (empregado — empregado).

• Ao mesmo tempo, os demais grupos também estão desenvolvendo a atividade, tendo como referência outros estabelecimentos e/ou atividades econômicas. Por exemplo: Farmácia, Fábrica de Tecidos, Empresa de Transporte Coletivo, Fábrica de Bolsas, Armarinho, etc.

2.^a etapa: Reúna em um grupo maior os grupos que, na 1.^a etapa, trabalharam com atividades ligadas ao mesmo setor econômico. Por exemplo, comércio.



• Proponha ao novo grupo a formação com as fichas de um novo e único conjunto, reunindo todos os elementos levantados e destacando as relações entre os mesmos.



OBSERVAÇÃO

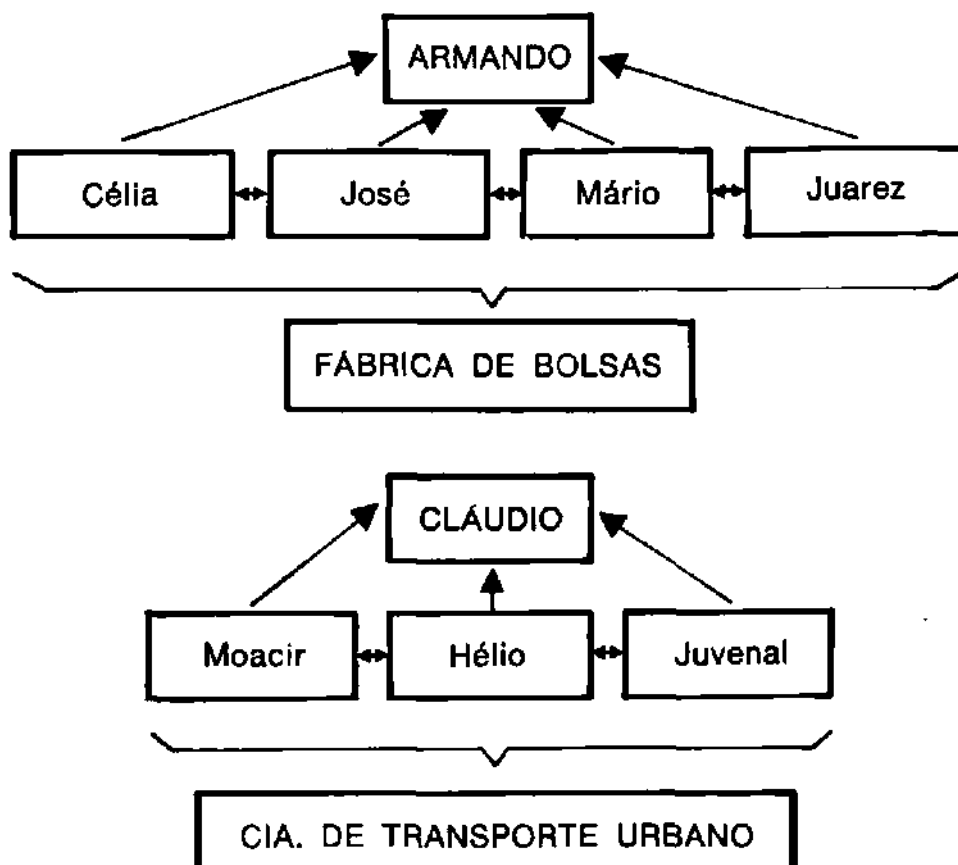
- Através desse trabalho, o grupo poderá concluir que:
 - as relações assimétricas distinguem agora *empregadores ou donos de lojas comerciais e empregados de lojas comerciais* e não mais apenas dono da farmácia/empregados da farmácia ou dono da sapataria/ empregados da sapataria.
 - as relações simétricas unem: *empregadores ou donos de lojas comerciais* (Antônio e João).

• Na entrevista anteriormente feita, poderá estar incluída uma questão referente ao tipo de associação a que os elementos pertencem. Então o aluno poderá concluir que:

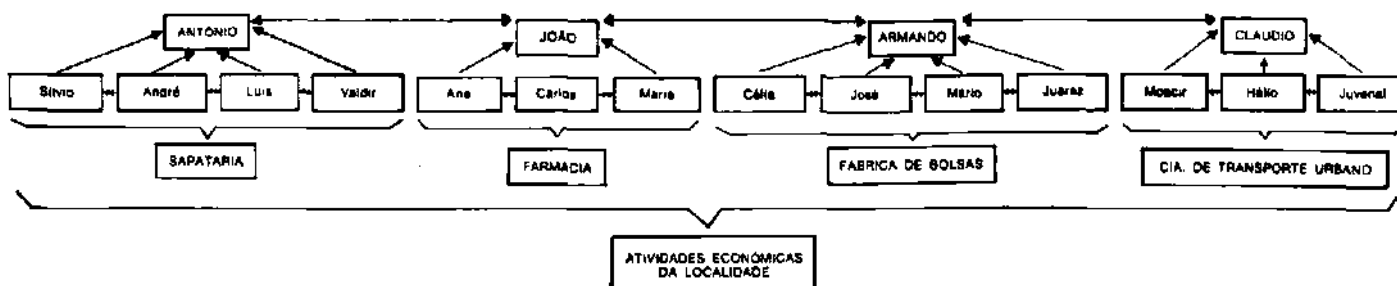
— as relações simétricas existentes entre os comerciantes, de um lado, e os comerciários de outro, conduzem à formação de associações e/ou sindicatos de categorias profissionais, como ASSOCIAÇÃO DOS EMPREGADOS DO COMÉRCIO.

• Ao mesmo tempo, outros grupos poderão ser formados, reunindo as atividades industriais, agrícolas, de serviços etc.

3.^a etapa: Trabalhe com toda a turma, reunindo todas as atividades econômicas, e elementos delas participantes, levantadas pelos alunos. *NOTA:* Além da sapataria e da farmácia já indicadas, agregam-se agora a *Fábrica de Bolsas* e a *Empresa de Transporte Urbano*.



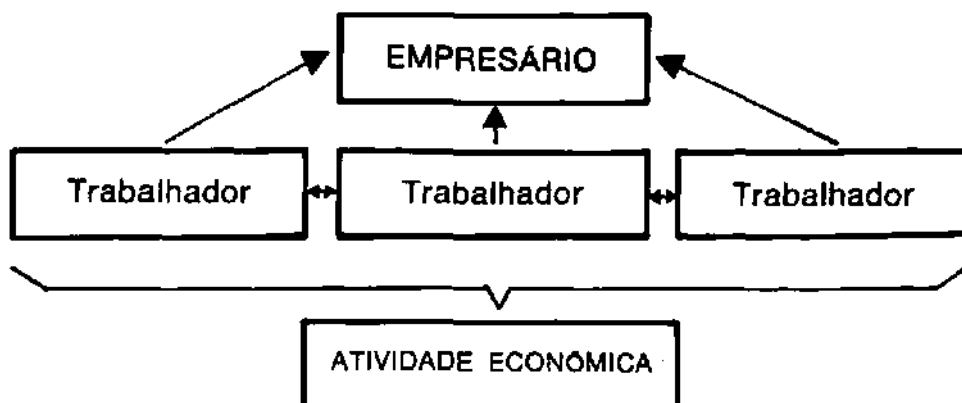
• Assim, as crianças formam com as fichas um único conjunto — atividades econômicas na localidade, p. ex., — reunindo todos os elementos levantados e destacando as relações entre os mesmos.



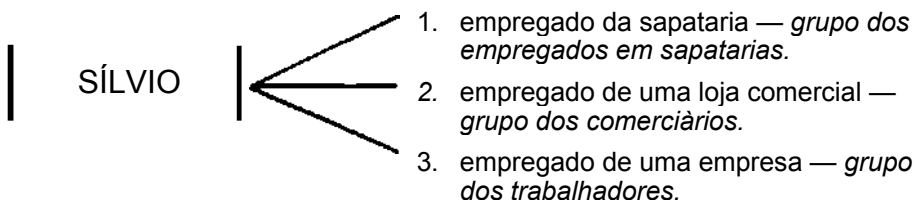
OBSERVAÇÃO

A turma e o professor concluem que:

- as relações assimétricas *distinguem agora os empregadores, pa-troões ou donos de empresas e os empregados ou trabalhadores*, e não mais apenas donos de lojas comerciais (ou donos de indústrias) e empregados comerciais (ou empregados de indústrias).
- as relações simétricas identificam, de um lado, *donos de empresas*, e, de outro, *trabalhadores*:
- a atividade econômica é exercida por: empresários e trabalha-



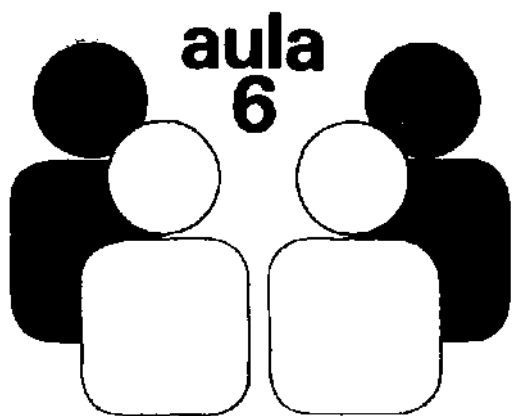
- um mesmo elemento participa de diferentes grupos, a partir da atividade que desenvolve.



OBSERVAÇÃO

Uma atividade como essa permite que o aluno identifique a inserção de grupos menores em grupos maiores, a partir de experiências do seu cotidiano. Com isso, professor e alunos estão construindo o conceito de *classe social*, embora — obviamente — os nomes e as definições não sejam explicitados.

A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE ESPAÇO



OBJETIVOS DESTA AULA

- Identificar a importância da noção de espaço para a Integração Social;
- Identificar etapas na construção da noção de espaço.

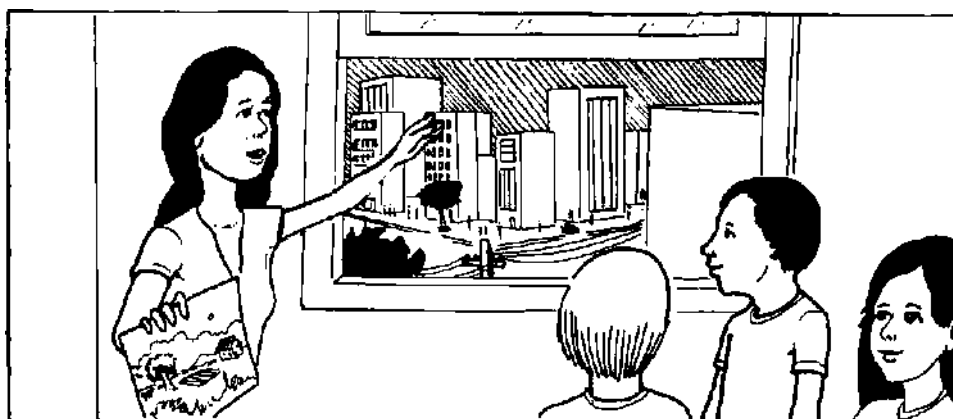
TEXTO PARA LEITURA

O espaço é estudado em diferentes áreas do conhecimento: na Filosofia, na Matemática, na Arquitetura, na Engenharia e em muitas outras. Nas Ciências Humanas, o espaço é um conceito fundamental, e pode ser visto sob vários aspectos: psicológico, sociológico, etnológico, histórico e geográfico.

Ora, já vimos que o objetivo maior da Integração Social é propiciar que a criança compreenda o que é a vida em sociedade, ou seja, a ação dos grupos sociais no espaço e no tempo. Sabemos que esses três conceitos — grupo, espaço e tempo — estão intimamente relacionados, mas é preciso ver cada um em particular.

Como deve ser desenvolvido o conceito de *espaço*, na escola?

Basicamente, a escola precisa oferecer à criança oportunidades para que ela possa operar com as relações espaciais, sabendo localizar-se, por exemplo; e possa analisar os espaços sociais, compreendendo esses espaços como construções do homem, em determinado tempo de uma sociedade.



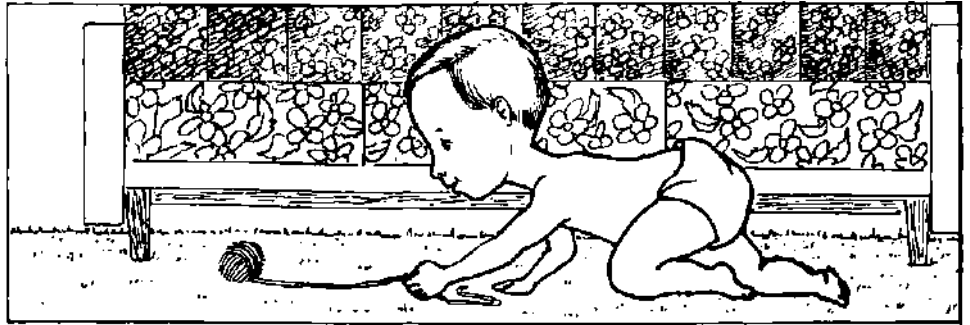
Operar com relações espaciais significa, para a criança, localizar-se, orientar-se e expressar-se graficamente. Por exemplo: saber traçar a planta de uma rua, encontrar um determinado local em uma planta e assim por diante. A construção dessas relações é gradativa, e o professor deve estar atento a isso, como veremos adiante.

Quanto à análise do espaço construído e organizado por grupos sociais e sociedades em diferentes tempos sociais, esta é iniciada na escola, para a criança começar a ver além daquilo que ela vê fisicamente, con-

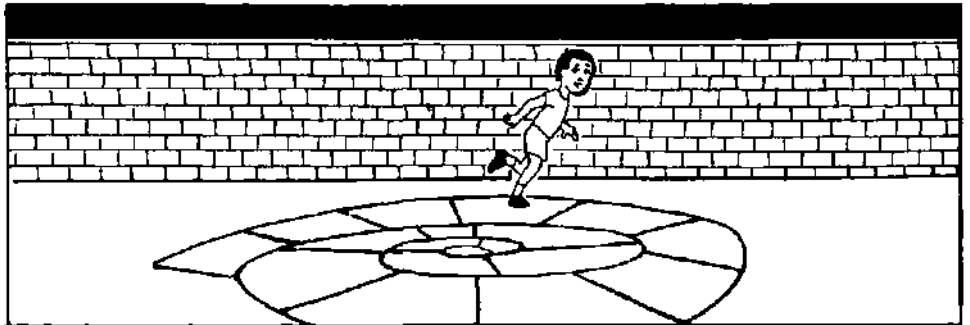
cretamente. Ou seja, para ela ver seu bairro, por exemplo, não apenas como um conjunto de prédios, um ao lado do outro, mas como um espaço organizado socialmente: a igreja fica ali, as casas de comércio ficam mais no centro do bairro, é no centro também que ficam as casas melhores, mais bem equipadas, na periferia ficam as casas mais pobres, e assim por diante.

Construindo Noções Espaciais

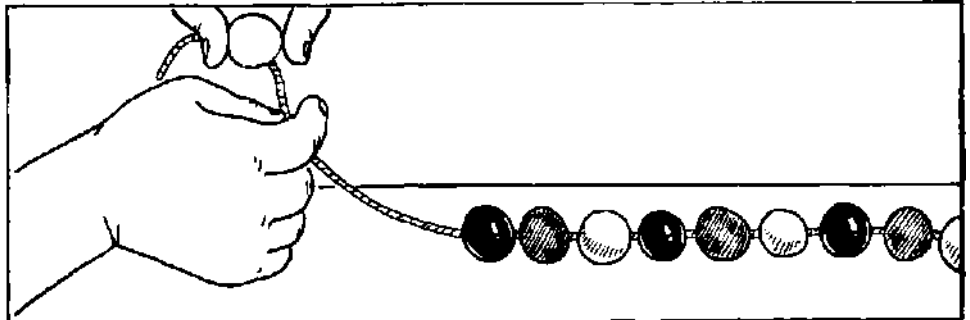
Engatinhando, a criança explora e ocupa o espaço, com movimentos do próprio corpo. A noção de espaço, no caso, está ligada às ações de rodear, ir em frente, voltar, rastejar, etc.



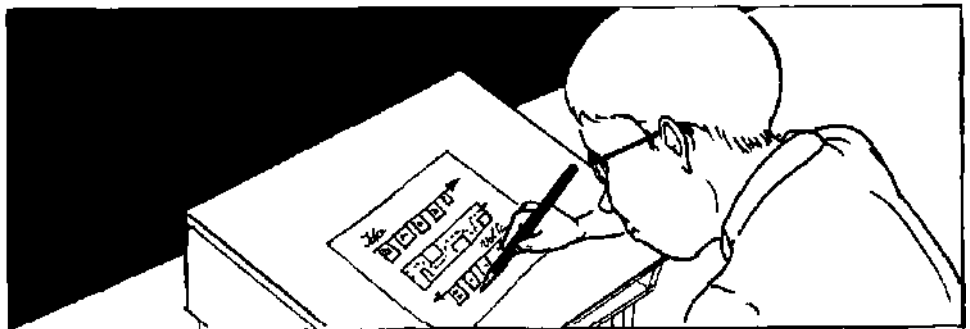
Andando no caracol, acompanhando os limites do desenho traçado no chão, a criança utiliza relações espaciais, como: dentro, fora, vizinhança, contínuo, que, perceptivamente, ela já domina.



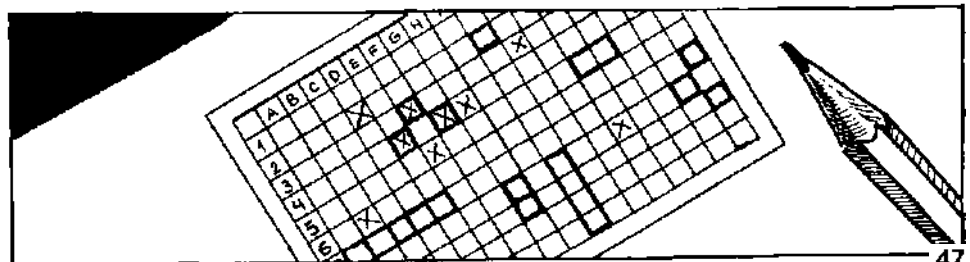
Enfiando contas de diferentes cores, para fazer um colar, uma criança de 5 anos, por exemplo, demonstra o domínio de uma ordem seqüencial por vizinhança de cores, embora não consiga, ao ser solicitada, inverter a ordem feita.



Desenhando um itinerário realizado — de ida e volta —, a criança evoca uma ação realizada anteriormente, representando graficamente o passeio pela escola.



Jogando "batalha naval", a criança localiza objetos, utilizando duas referências, a vertical e a horizontal, ou seja, dois eixos de coordenadas.



Engatinhando, andando no caracol, enfiando contas no colar, desenhando trajetos, jogando "batalha naval", a criança está vivenciando diferentes tipos de relações espaciais. Assim, ela constrói gradativamente a noção de espaço, através da ação físico-motora e da ação mental representada.

Por isso se diz que:

"... a construção da noção de espaço pela criança requer uma longa preparação. Realiza-se por meio da liberação progressiva e gradual do egocentrismo. A criança que antes localizava os objetos utilizando seu próprio corpo como referência, considerando seu ponto de vista como único possível, passa a localizar os objetos a partir de relações estabelecidas entre eles, coordenando diferentes pontos de vista; deixa de ser o centro de todas as ações. Por esse processo, passa do egocentrismo à descentração.

A construção da noção de espaço se faz por etapas, mas sempre associada à descentração e apoiada na coordenação de ações".*

Etapas da Construção da Noção de Espaço

A criança adquire suas primeiras noções de espaço — próximo, dentro, fora, em cima, embaixo — através dos sentidos do tato, da visão, etc. e de seus próprios deslocamentos, como, por exemplo, os atos de rodear, rastejar, engatinhar, andar. Neste momento, o espaço é essencialmente o espaço da ação — ou espaço perceptivo: é um espaço prático, organizado, estruturado e equilibrado, a partir da ação e do comportamento da criança.

Por volta dos dois anos de idade, aproximadamente, manifesta-se na criança a função simbólica: ela substitui uma ação ou objeto por um símbolo, que pode ser uma imagem ou uma palavra. Com o aparecimento da função simbólica, começa a se constituir na criança o espaço representativo. É a época em que ela já consegue interiorizar as ações executadas e tem condições de representar o espaço: sabe falar sobre os espaços, desenhá-los e descrevê-los.

No início, essa representação se faz de forma intuitiva — é o chamado **espaço intuitivo**. A criança interioriza as ações espaciais vividas, mas as representações são ainda estáticas, irreversíveis. Ela consegue, por exemplo, fazer uma ordenação direta mas não consegue ainda representar a ordem inversa. Tendo colocado objetos diferentes em uma seqüência, a criança é solicitada a colocá-los na ordem inversa, do último ao primeiro; ela não consegue porque ainda não é capaz de identificar relações de reciprocidade nem de coordenar diferentes pontos de vista.

Mais tarde — na fase do **espaço operatório** ou das ações coordenadas — a criança então consegue fazer a inversão, após ter feito uma ordenação, na ordem direta. É capaz de identificar relações de reciprocidade e coordenar diferentes pontos de vista. É o momento em que percebe, por exemplo, que estar à direita ou à esquerda de alguém ou de alguma coisa — depende do ponto de vista escolhido: "posso estar à direita de Paulo mas à esquerda de João". Nessa fase, suas representações são móveis e reversíveis.



OBSERVAÇÃO

É preciso fazer distinção entre o *espaço da ação ou perceptivo* e o *espaço representativo*: o primeiro se constrói em contato direto com o objeto; e o outro, na sua ausência. O espaço perceptivo se constrói mais rapidamente que o representativo. Pode-se constatar este fato observando-se que as crianças discriminam formas geométricas simples bem mais cedo do que a reprodução gráfica das mesmas. Por exemplo: o losango é reconhecido e discriminado aos 4 anos, mas somente aos 7 anos ele é reproduzido; sua construção requer concepções geométricas dos diferen-

■ ■. Módulo Instrucional n.º 4 — Estudos Sociais/Noção de Tempo e Espaço Leitura de mapas e gráficos SEEC/RJ.

tes elementos da figura — linhas e ângulos — que não foram elaborados pelas crianças de menos idade. Isto vem demonstrar que não é suficiente a simples percepção para a construção da noção de espaço: é preciso avançar até a representação.

O quadro a seguir procura sistematizar as etapas da construção do espaço, apresentadas inicialmente através de gravuras.

Etapas	Características
1 — <i>Espaço perceptivo ou espaço da ação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • primeiras noções de espaço: próximo, dentro, fora, em cima, em baixo; • espaço prático — construção através dos sentidos e dos próprios deslocamentos; • organização e equilíbrio a partir da ação e comportamento.
<p>2 — <i>Espaço representativo</i></p> <p>2 A — <i>Espaço intuitivo</i></p> <p>2 B — <i>Espaço operatório</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • início — com o aparecimento da função simbólica, ou seja, com a capacidade de substituir uma ação por um símbolo ou signo; basicamente com o surgimento da linguagem; • capacidade de interiorizar as ações. • representações estáticas e irreversíveis. Ex.: faz uma ordenação de objetos (ordem direta) mas não consegue representar a inversão (ordem indireta). • representações móveis e reversíveis. Ex.: representa um itinerário de ida e volta (relação de ordem espacial). <i>Observação:</i> O desenvolvimento do espaço representativo permite à criança a passagem da <i>ação para a operação</i>.

Por que é importante que o professor conheça as etapas de construção do espaço? Ora, ao conhecê-las, identificando as características de cada uma delas, o professor passa a considerá-las concretamente no seu trabalho com as crianças. Assim, por exemplo, o professor pode entender que "supostos erros" da criança não são erros, e sim a falta do domínio completo de uma determinada fase em relação à noção de espaço.

Se uma criança de 7-8 anos é solicitada a dar a posição de três colegas, utilizando a dimensão direita-esquerda, ela pode situar o colega da direita, o da esquerda e dizer que o outro está "no meio". O fato de não usar *esquerda* e *direita* para o colega do centro significa que ela

domina a noção de "entre", mas não domina esta dimensão para três elementos alinhados, ou seja não relativiza totalmente esta noção.

Lembre-se

- O domínio de uma situação nova requer da criança a execução da ação físico-motora, embora ela já tenha atingido a fase da representação, ou seja, a capacidade de substituir a ação ou objeto por um símbolo ou signo.

- A criança começa a operar com as relações espaciais, ou seja, começa a fazer inversões e estabelecer reciprocidades, ao longo do período de 7 a 11-12 anos, em etapas sucessivas.

Saber "ler" o mundo social e desvendar a sua lógica; conhecer as regras e as leis que regem a organização e estruturação do espaço, desde o espaço cotidiano da criança até o espaço-nação — isso tudo significa educar-se e educar a criança, para "saber pensar o espaço, para saber nele se organizar, para saber nele combater".¹

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. Onde estou?

Utilizando cordinhas para formar círculos no chão, peça que as crianças escolham lugares onde se colocar, alternadamente, dizendo onde estão.

Através das respostas dadas, você identificará, pela própria linguagem da criança, a utilização de relações espaciais para localização.

Por sua sugestão, as crianças devem correr, pisando inicialmente fora dos círculos e, depois, dentro. Com esta ação, estão utilizando, com o próprio corpo, a relação dentro-fora.

A seguir peça que as crianças se coloquem, simultaneamente, em dois círculos; verifique então se elas identificam círculos cuja intersecção lhes permite estar dentro de dois círculos ao mesmo tempo.

2. Girando

A um sinal seu, professor, um aluno deve dar meia volta, sem sair do lugar, girando ora para a direita, ora para a esquerda. Esta ação sobre o corpo, realizada pelas crianças, permite que você verifique as dificuldades dos alunos na identificação da esquerda e da direita.

3. Bandeirinhas

Peça às crianças que coloquem bandeirinhas de sete cores diferentes em um fio, uma cor depois de outra. Depois peça que comecem outra série com a última cor da primeira série. A inversão correta da série demonstra que a criança opera com um tipo de relação espacial, no caso, a ordenação (ordem inversa).

4. Onde estão os objetos e/ou as pessoas?

Coloque três objetos ou pessoas em linha reta e peça que uma criança dê a posição dos mesmos. Você vai observar o tipo de relação utilizada pela criança: "junto a", "à direita", "à esquerda", centrada na própria criança, centrada no outro. A não utilização da relação esquerda-direita em relação a outra pessoa, ao objeto central, indica se a criança tem o domínio da esquerda-direita somente centrado em si mesmo.

Lacoste. Yves ____ A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra". Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1976.

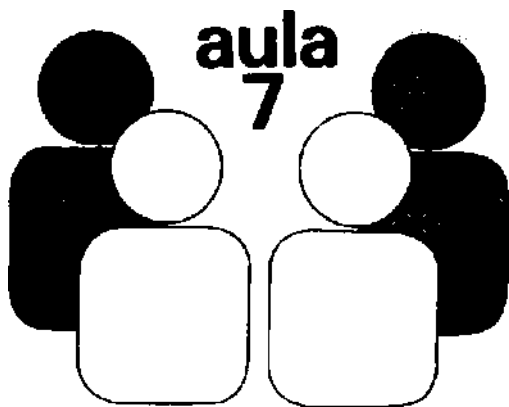
5. Espaço ocupado

Peça a alguns alunos que deitem no chão, assumindo as posições que quiserem. Com auxílio de giz, barbante ou corda, as outras crianças traçam o contorno do corpo dos colegas. Os alunos que estavam deitados se levantam e observam o contorno feito. Pergunte, então:

— *"O que é aquele desenho?"*

A partir desta pergunta, a discussão deve fazer com que o aluno compreenda que o desenho é a representação de seu corpo no espaço; *não* é seu corpo.

O desenho feito representa o espaço que cada aluno, nas diferentes posições, ocupa no espaço da sala. Os alunos podem "projetar" o corpo na parede, de frente, de costas, de perfil.



A LOCALIZAÇÃO ESPACIAL

OBJETIVOS DESTA AULA

- Caracterizar os tipos de relações espaciais;
- Aplicar diferentes tipos de relações espaciais na localização de pessoas e objetos.

TEXTO PARA LEITURA

Para o domínio dos diferentes tipos de localização, há um longo caminho a ser percorrido pela criança. Ao entrar na escola, com 6-7 anos, ela já dispõe, de algum modo, de um conhecimento sobre localização espacial. Utiliza e expressa, através do tato e de várias formas de linguagem, noções espaciais, como por exemplo: as de vizinhança, dentro, fora, interior, exterior, entre, fechado, aberto, ao lado.

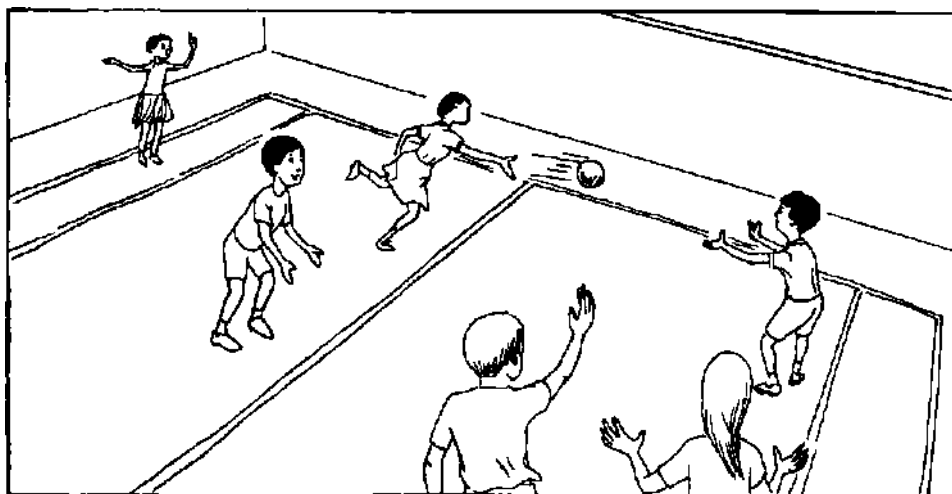
O que a escola vai fazer, nesse sentido, é criar situações através das quais a criança possa ampliar e aprofundar essas noções, sempre a partir de experiências concretas e da livre expressão do aluno.

Relações Topológicas, Projetivas e Euclidianas

Relações Topológicas

Quando a criança utiliza as noções de "dentro", "fora", "interior", etc, como as mencionadas anteriormente, para localizar pessoas e objetos, ela está usando relações que não se alteram numa transformação da forma.

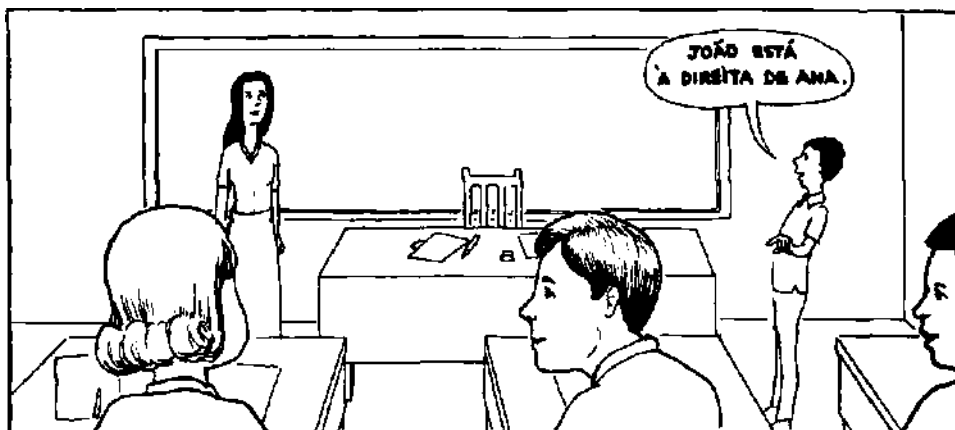
Na construção e representação do espaço, as relações topológicas não consideram as distâncias, as retas nem os ângulos. São relações de vizinhança, de ordem espacial, de dentro-fora, de contínuo.



Relações Projetivas

Já ao utilizar as dimensões: em cima, embaixo, na frente atrás à direita, à esquerda, a criança está usando um outro tipo de relações que variam conforme o ponto de vista do observador ou das referências adotadas. São as *relações projetivas*.

Nas localizações projetivas iniciais, o ponto de referência é a própria criança; aos poucos, esse ponto de referência se desloca para outras pessoas e objetos, e ela consegue situar uns em relação aos outros.

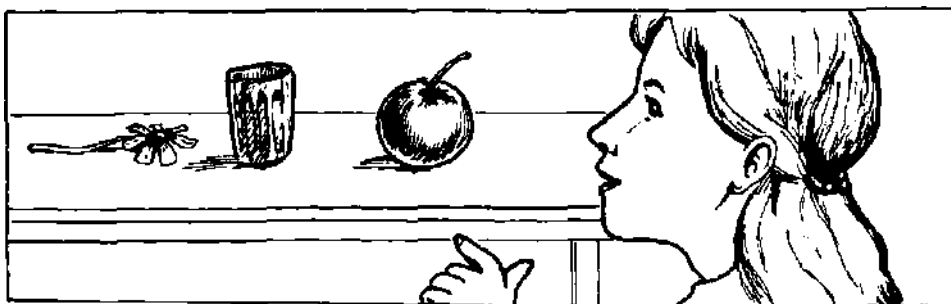


Uma das noções fundamentais do espaço projetivo é a noção de direita e esquerda que, no seu desenvolvimento, apresenta três fases:

Primeira Fase: (dos 5 aos 8 anos, aproximadamente) — a criança considera a direita e a esquerda apenas do *seu* ponto de vista. Assim, por exemplo, se pedirmos que a criança diga qual o objeto que está à sua direita, ela consegue localizá-lo; mas, se pedirmos que localize um objeto, dizendo que ele está "à direita" de outra pessoa, ela não será capaz de fazê-lo.

Segunda Fase: (dos 8 aos 11 anos aproximadamente) — a criança considera o ponto de vista do outro, colocado à sua frente, demonstrando assim que seu egocentrismo já começa a diminuir. Ela localiza o objeto quando está "à sua direita" ou quando está "à direita de outra pessoa".

Terceira Fase: (dos 11 aos 12 anos aproximadamente) — a criança agora percebe que os objetos estão à direita e à esquerda uns dos outros, ao mesmo tempo que estão posicionados em relação às pessoas. Nessa fase, a criança mostra estar bastante liberta de seu egocentrismo. Por exemplo: colocados três objetos em seqüência, o aluno consegue localizá-los assim: "o copo está à direita da flor e à esquerda da maçã".



OBSERVAÇÃO

A construção das outras dimensões projetivas de que falamos — na frente, atrás, em cima, embaixo — obedece também, a etapas como essas,

evidenciando na criança a passagem de uma compreensão do mundo centrada em si mesma, para uma compreensão mais aberta, que considera o outro.

Direções Cardeais

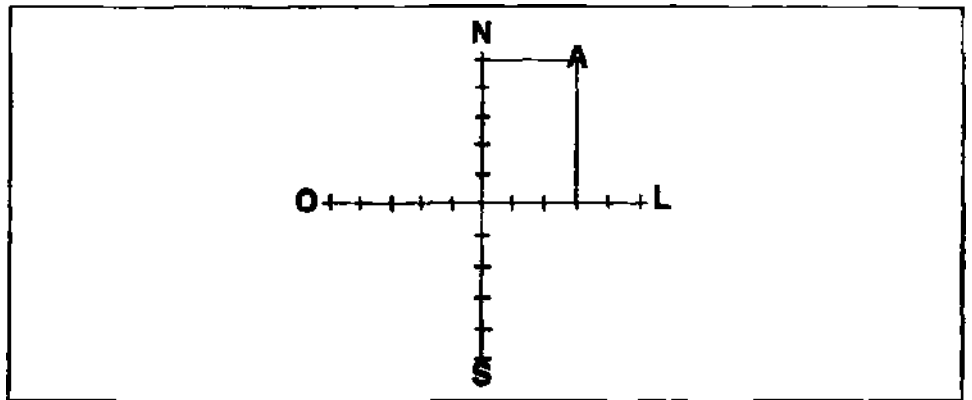
Se a criança passa pelas três fases descritas anteriormente, ao dar a posição dos objetos, ela está dando os passos que vão permitir-lhe entender as *direções cardeais* (Norte, Sul, Leste e Oeste). Na verdade, o que a criança vai conseguir é transpor a orientação corporal para a orientação através das direções cardeais.

Esse tipo de orientação se inicia pela identificação dessas direções, no espaço concreto. Por exemplo: no pátio da escola, a criança identifica com o braço direito o nascente (o Leste), com o braço esquerdo o poente (o Oeste), à sua frente localiza o Norte e, às costas, o Sul.

As direções cardeais deverão ser aplicadas em várias situações concretas; primeiro, em trajetos, por exemplo, e depois nas representações gráficas, nas plantas e nos mapas.

Relações Euclidianas

Quando a criança localiza objetos ou pessoas, considerando um sistema de referência fixo, e usando medida de distância, ela está aplicando um outro tipo de relações espaciais: são as *relações euclidianas*. Assim, por exemplo, se uma criança é capaz de localizar um objeto (A), dizendo que está três passos a leste e cinco ao norte, esta criança mostra que já está considerando dois eixos de coordenadas, utilizando a relação do tipo euclidiana.



A construção do sistema de coordenadas vertical e horizontal, como vimos no exemplo anterior, corresponde ao ponto de chegada da construção psicológica do espaço euclidiano. Mas, atenção! Essa construção é demorada: começa com a compreensão das medidas espontâneas ("esta mesa mede dez palmos da minha mão"), e vai até a noção de conservação de comprimento e distância que, em geral, é atingida pelas crianças entre 9 e 11 anos de idade.

Lembre-se

- *As relações topológicas são as primeiras a serem construídas pelas crianças.*
- *As relações projetivas dependem do ponto de vista do observador. A criança, ao utilizar relações espaciais do tipo projetivo, inicialmente tem a si própria como ponto de referência.*

- A noção direita-esquerda permite verificar o processo de descen-tração do ponto de vista das crianças, de si para o outro, e para os objetos.
- As relações euclidianas envolvem sempre noção de medida e de sistema fixo de referência.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1 Jogos e brincadeiras

- *O Coelho na Toca*

Divida a turma em dois grupos: um grupo será o dos "coelhos" e o outro será o das "tocas". Cada toca é feita colocando-se duas crianças frente a frente, de mãos dadas. O número de tocas deve ser igual ao número de coelhos, menos um. Por exemplo: 15 tocas para 16 coelhos. Peça que as "tocas" se espalhem pelo pátio. Ao se iniciar a brincadeira, os coelhos estão "fora" da toca; dado um sinal, os coelhos correm para "dentro" da toca, e um deles sobra. Saem fora as duas crianças de uma "toca" e o "coelho" que sobrou, e reinicia a brincadeira, até que não sobre nenhum coelho. Posteriormente, você pode propor que os grupos variem: quem era "coelho" passa a ser "toca", e vice-versa.

OBSERVAÇÃO

Neste jogo, as crianças estarão trabalhando com relações espaciais, as primeiras que se formam, ou seja, relações topológicas.

- *A Busca do Tesouro*

A brincadeira consiste basicamente em achar um tesouro escondido (um livro, doces, lápis de cor, ou qualquer outra coisa que seja um "tesouro" para a criança), seguindo um trajeto previamente determinado, feito de pistas. "A Busca do Tesouro" pode ser realizada com crianças de diferentes séries, dependendo da dificuldade maior ou menor das pistas. Quanto ao trajeto, este será feito por você ou mesmo por um grupo de crianças, conforme o objetivo no momento.



Veja alguns exemplos de pistas:

- "Do ponto de partida, caminhe até a caixa de papelão grande, passando *entre* os dois pneus. Siga depois até a bola que está *perto* do banco; passe por *dentro* dos pneus, siga caminhando ao *lado* dos tijolos.
- "Ande *para frente* até a árvore; vire à *esquerda*, em direção ao refeitório; daí siga caminhando 3 passos *para a direita* do refeitório e mais 3 passos *para a frente*. Onde você chegou?"

No caso de o professor dar as pistas, quando a brincadeira terminar, a turma em conjunto poderá traçar o caminho percorrido, colocando as referências encontradas.

OBSERVAÇÃO

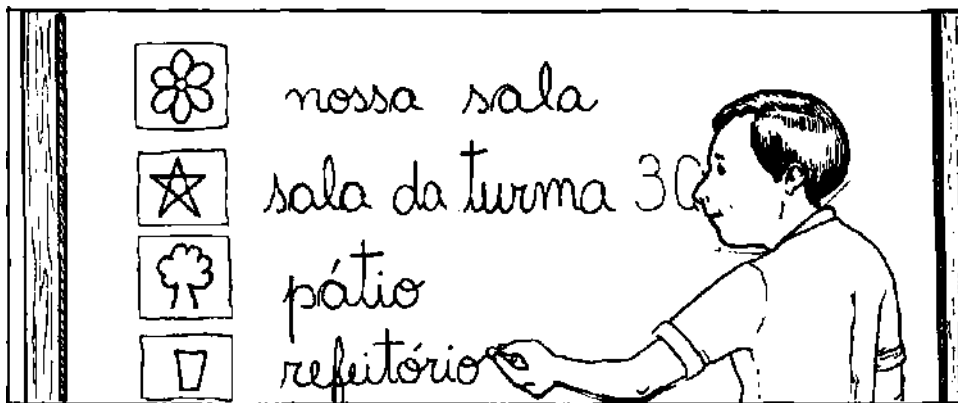
No jogo da caça ao tesouro, a criança opera sobre relações espaciais de diferentes níveis. Seguindo estas pistas — entre, perto, dentro, ao lado —, a criança opera sobre *relações topológicas*. Já quando você complica o trajeto, usando outros tipos de relações espaciais — à frente, à direita — a operação se dá sobre *relações projetivas*. E, quando você faz referência a distâncias — tantos passos, deste lugar até aquele, por exemplo —, a criança trabalha sobre *relações euclidianas*.

Jogos como este podem ser feitos inclusive no período preparatório de alfabetização pois, além da orientação espacial, propiciam exercícios

de discriminação visual, quando por exemplo se pede que a criança observe o tamanho, a forma ou a cor de objetos das pistas.

2. Representação de trajetos:¹ passeio pela escola

- Primeiro, peça aos alunos que criem um símbolo para representar cada uma das dependências da escola.



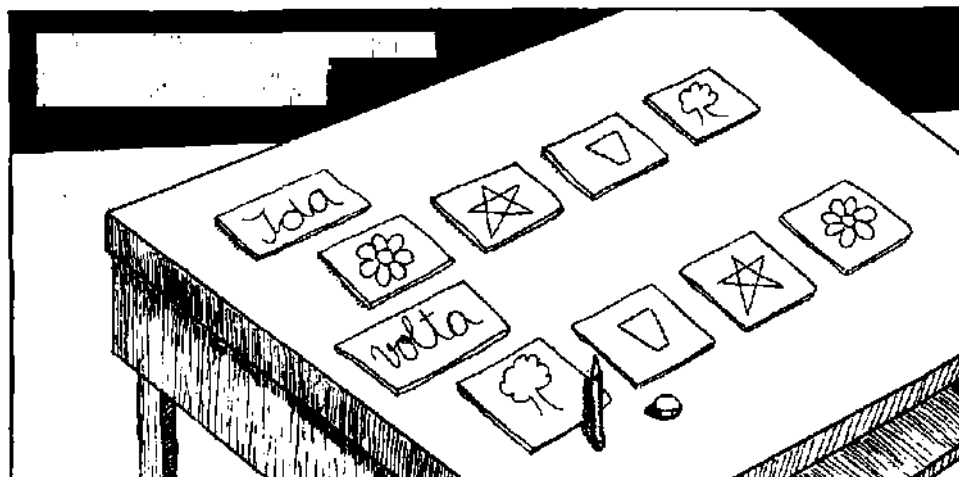
- Depois, você reproduz várias vezes essas figuras criadas pelas crianças, de modo que cada uma delas recorte esse material e tenha pelo menos duas séries para si.

- Você propõe um problema, perguntando:

— Qual o trajeto que você pode fazer para ir de nossa sala até o pátio?

- Peça então que os alunos cole as figuras na ordem direta do caminho de ida do trajeto. Depois, peça que cole as figuras na ordem inversa, mostrando o caminho de volta.

Cada criança vai mostrar o seu caminho de ida e de volta. O trabalho de uma das crianças poderá ficar assim:



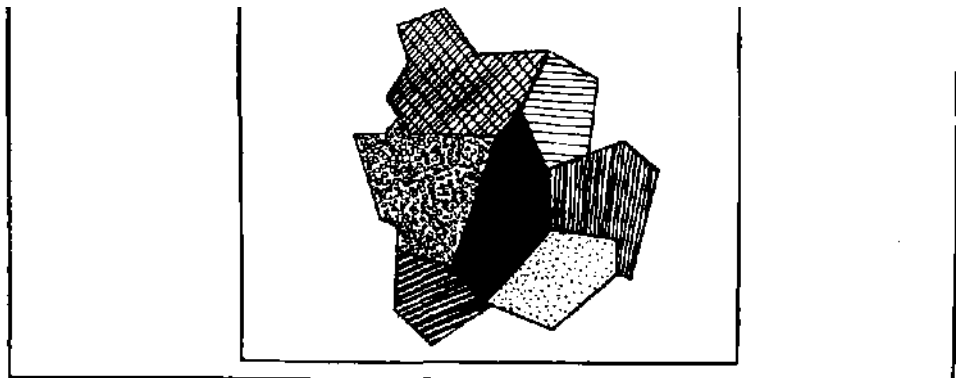
3. Vizinhança dos estados

- 1.^a etapa: Peça aos alunos que identifiquem, no mapa do Brasil, o Estado de Goiás e os Estados vizinhos, colorindo de cores diferentes os mesmos.

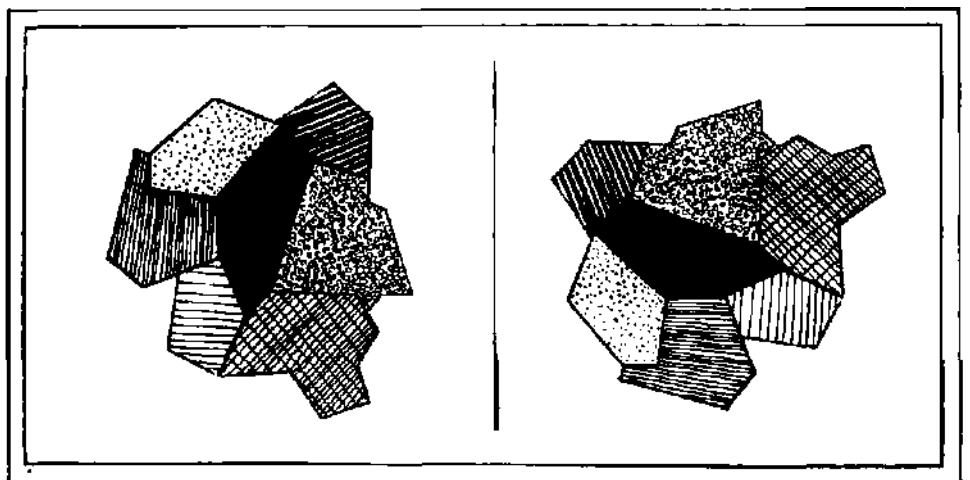
SEE/RJ. P. Currículo. Guia de Organização Curricular (1.^a a 2.^a séries)



2* etapa: Faça uma representação esquemática do Estado de Goiás e Estados vizinhos, distribua para os alunos, pedindo que eles os pintem com as mesmas cores escolhidas para os Estados, na 1.ª etapa.



3.ª etapa: Agora, apresente aos alunos a representação esquemática em diferentes posições e peça que eles pintem com as mesmas cores escolhidas na 1.ª etapa.



OBSERVAÇÃO

Com esta atividade, seu aluno está tendo oportunidade de raciocinar em termos de localização espacial. Através da realização da 2.^a etapa, ele percebe a conservação de vizinhança, mesmo tendo ocorrido alteração na forma. Ao variar as posições, com a rotação do desenho, apresentada na 3.^a etapa, o aluno constata que as relações de vizinhança não se alteraram, apesar da rotação feita.

4. Localização do município "X" em relação aos municípios vizinhos, usando as direções cardeais

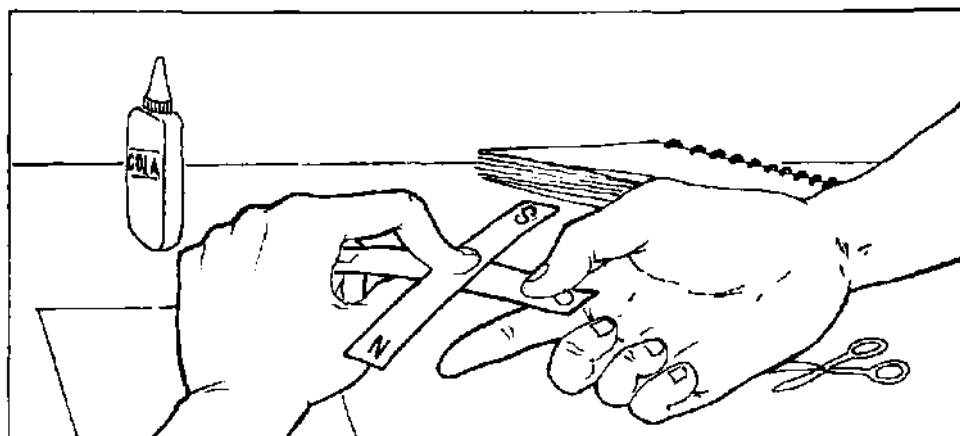
- Distribua para cada aluno um mapa mimeografado, por exemplo, do Estado do Rio de Janeiro, com a divisão político-administrativa do Estado.

- Peça que eles:

- *localizem no mapa o município em que moram, no Estado do Rio de Janeiro;*

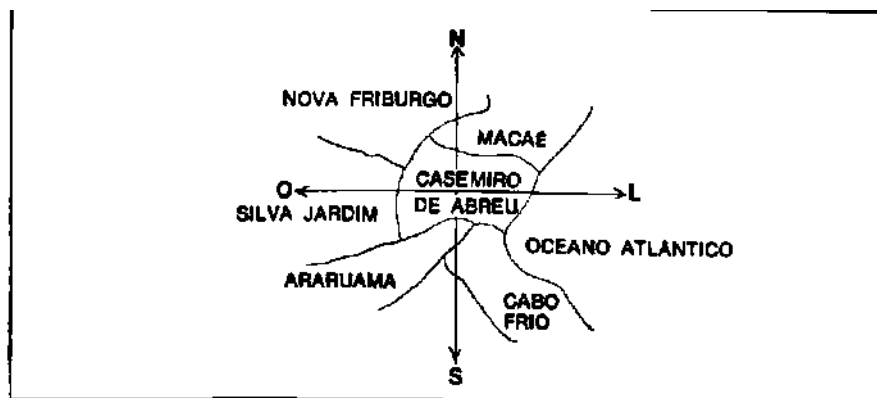
- *localizem o seu município em relação aos municípios vizinhos;*

- *coloquem uma rosa-dos-ventos (só com os pontos cardeais, como a da ilustração), bem no centro do seu município.*



A rosa-dos-ventos é construída pela criança, com cartolina, com palitos ou mesmo com tiras de papel, marcando-se nela os eixos: Norte-Sul. Leste-Oeste.

Digamos que o município em que a criança mora seja Casimiro de Abreu. Com a rosa-dos-ventos, a criança observa que: ao Sul de Casimiro de Abreu estão os municípios de Araruama e Cabo Frio; a Leste está o Oceano Atlântico; ao Norte, estão Macaé e Nova Friburgo; e a Oeste está o município de Silva Jardim. Veja:



• A seguir, peça que coloquem a rosa-dos-ventos, sucessivamente, no centro dos outros municípios vizinhos. A criança vai descobrir, assim, que Casimiro de Abreu fica:

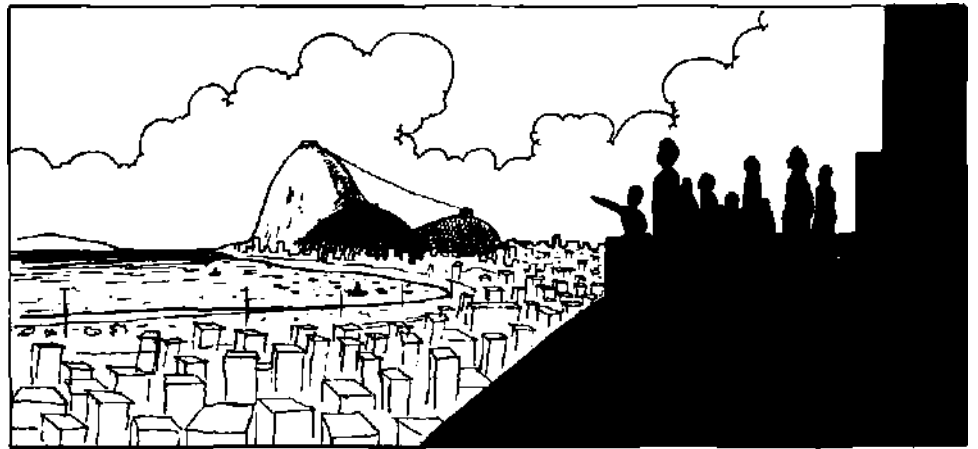
- ao Norte de Araruama e de Cabo Frio;
- ao Sul de Macaé e de Nova Friburgo;
- a Oeste do Oceano Atlântico;
- a Leste de Silva Jardim ¹

5. Localização utilizando direita, esquerda, frente, atrás (ou direções cardeais)

1.ª etapa: Num passeio com seus alunos, leve-os a um lugar bem alto — um morro ou um prédio — e peça que eles observem bem o local, identificando pontos de referência à direita desse local, à esquerda, à frente, atrás.

Por exemplo, se o local é o Corcovado, no Rio de Janeiro, seus alunos identificam o que está:

- à frente — a Praia de Botafogo, a Urca;
- atrás — Sumaré;
- à esquerda — a Ponte Rio-Niterói, o estádio do Maracanã;
- à direita — o Jóquei; a Gávea, etc.

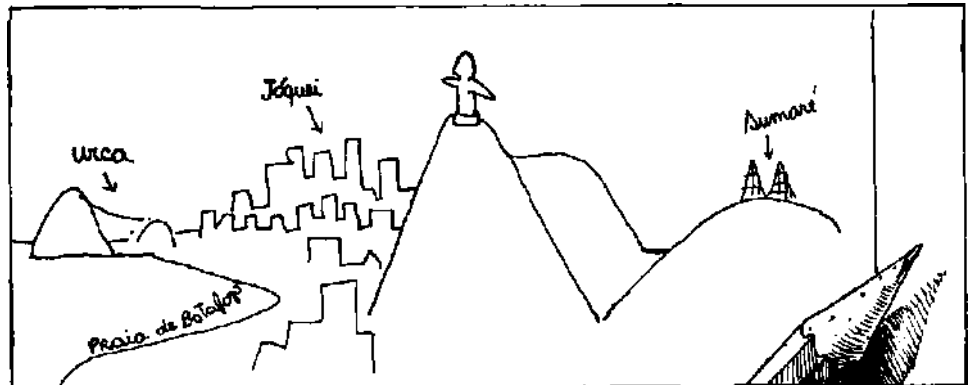


2.ª etapa: Peça que as crianças façam a representação gráfica da posição das referências, a partir da centração no Cristo.



3.^a etapa: Agora, solicite que os alunos façam a representação da referência Central, de diferentes pontos de vista, determinando a posição das demais referências.

Exemplo: Cristo visto de perfil.



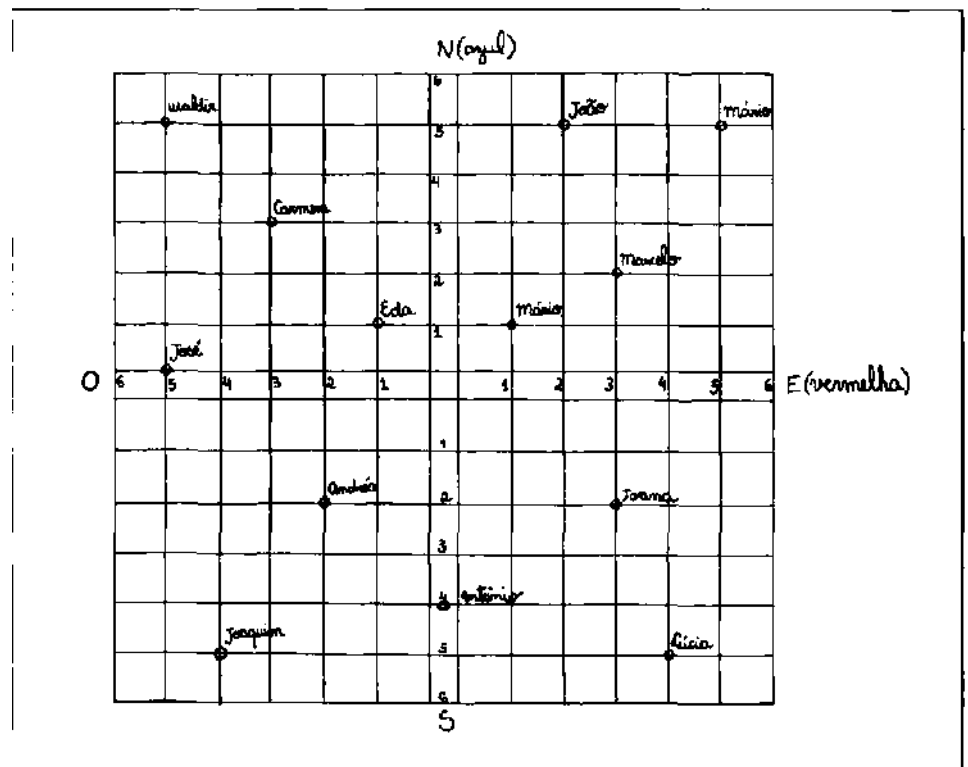
6. Localização nas coordenadas

1.^a etapa: Coloque, no pátio ou na sala, duas faixas de cores diferentes: uma no sentido Norte-Sul e outra no sentido Leste-Oeste, de tal forma que correspondam às direções dos pontos cardeais identificados no local escolhido.

2.^a etapa: A seguir, trace juntamente com alunos retas paralelas às faixas — azul e vermelha — de igual distância entre elas. Essa distância pode ser marcada com passos. Numere nas faixas a distância de 2, 3, 4 passos e assim por diante.

3.^a etapa: Peça aos alunos que se coloquem sobre o traçado, na interseção das linhas.

Os alunos marcam então seus lugares.



4.^a etapa: Peça a cada aluno que dê sua posição em relação às faixas e áreas.

— *Faixas* — Carmem, por exemplo:

Carmem está, em relação à faixa azul — 3 passos. Carmem está, em relação à faixa vermelha — 3 passos.

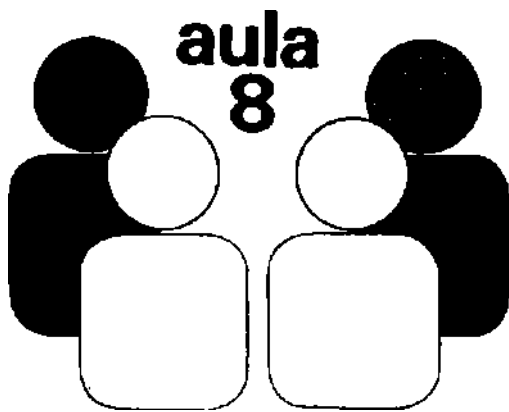
— *Áreas* — Por exemplo, área Sul-Leste: dê a posição e peça que cada aluno se localize na rede de coordenadas. Digamos que seja Joana. **Ela** deverá concluir que está 2 passos ao Sul e 3 passos ao Leste.

OBSERVAÇÃO

Com esta atividade, o aluno está tendo oportunidade de:

- situar-se em um sistema de coordenadas;
- utilizar uma medida não métrica (os passos, neste caso);
- trabalhar em uma das etapas de construção do espaço euclidiano, que é a construção das coordenadas retangulares.

Esta atividade prepara o aluno para posteriormente trabalhar com coordenadas geográficas, ou seja, com as noções de: latitude, longitude, meridianos, paralelas. Ela só deve ser feita com crianças maiores, da 4.^a série em diante.



A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

OBJETIVOS DESTA AULA

- Identificar diferentes tipos de organização do espaço;
- Propor a análise das organizações espaciais do cotidiano da criança, pela criança;
- Utilizar os conceitos de divisão social do trabalho e divisão social do espaço.

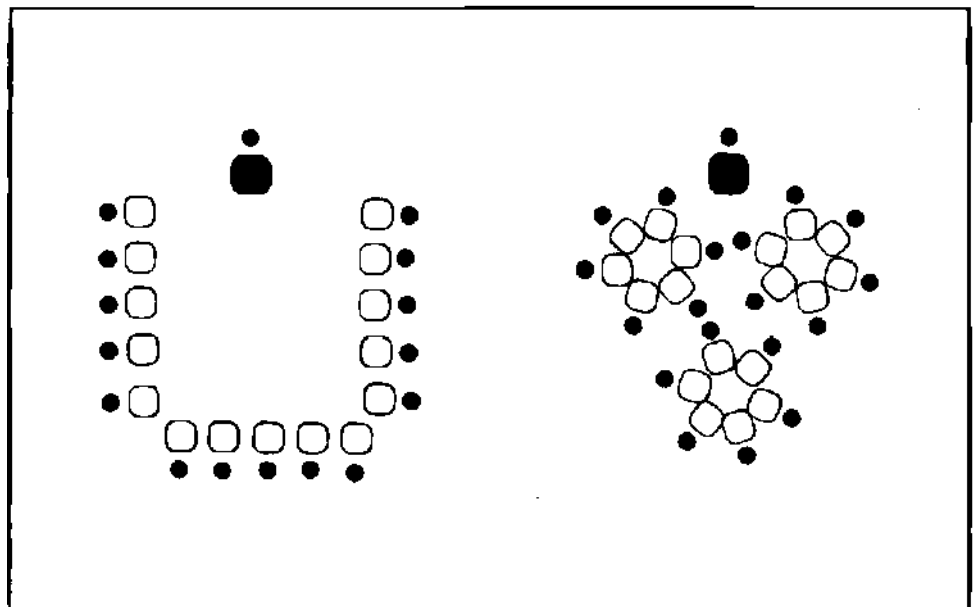
TEXTO PARA LEITURA

Vivemos em várias organizações espaciais: nossa casa, nosso bairro, a cidade, a escola e tantas outras. Elas fazem parte de nosso cotidiano. A idéia de *organização* está associada à de arrumação, engrenagem, estrutura, totalidade. Organizar significa dispor, de uma determinada maneira, elementos ou partes de um todo.

Organizamos espacialmente nossa casa, nosso quarto, nossos objetos, enfim, coisas do nosso domínio pessoal. Percebemos a organização espacial de uma sala de aula, de uma escola, de uma indústria, de uma cidade.

Analisar a organização do espaço produzido pelo homem em sociedade é identificar as relações sociais que estruturaram e estruturam este espaço. Em outras palavras, a ocupação ou divisão do espaço está relacionada com a própria divisão da sociedade em grupos sociais, de características diferentes, mas inter-relacionados.

Observemos as diferentes disposições do mobiliário numa sala de aula:



O que podem estar nos dizendo essas diferentes arrumações dos móveis, na sala de aula?

Quando as carteiras estão organizadas em pequenos e grandes grupos, em mesas redondas, tudo isso indica que há uma valorização da dinâmica de grupo, da educação baseada no debate, na relação entre as pessoas. Já a arrumação linear, do professor bem destacado em relação aos alunos, e destes em fileiras — ela traduz uma idéia de educação de cima para baixo, em que o professor é quem fala, e os alunos, os que ouvem.

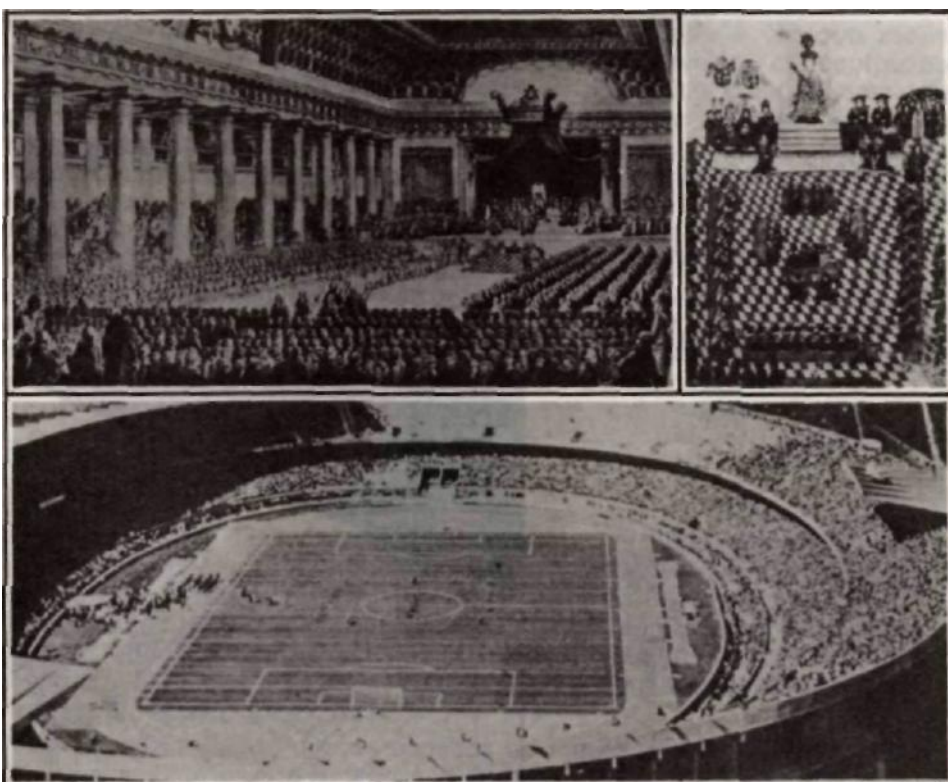
A disposição linear das salas de aula foi introduzida quando houve a expansão do ensino primário e a conseqüente necessidade de agrupar num mesmo espaço um número maior de alunos.

Segundo Foucault "a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar... Determinando-se os lugares individuais, tornou-se possível o controle de cada um e do trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem mas também vigiar, de hierarquizar, de recompensar. La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente *classificador* do professor".

O princípio classificador regia e rege ainda a utilização dos espaços públicos. Na França do Antigo Regime, por exemplo, na disposição da Assembléia dos Estados Gerais, a posição de classes — Clero, Nobreza, Terceiro Estado —, era especialmente determinada. O mesmo sucedia e sucede no Parlamento Inglês, na posição dos conservadores, liberais e trabalhistas, marcando especialmente a posição de classes. Hoje, lugares como os grandes estádios de futebol, através do maior ou menor conforto e visibilidade, marcam socialmente as classes que freqüentam as gerais, as cadeiras numeradas, as arquibancadas, as laterais esquerda e direita e os fundos.

Assembléia dos Estados Gerais,
na França do Antigo Regime

Parlamento Inglês.



Estádio de Futebol.

⁹Foucault. Michel. *Vigiar e punir*.

A lógica das organizações espaciais tem suas raízes na própria estrutura da sociedade. Numa sociedade estruturada em classes, o espaço estará estruturado também segundo as classes sociais. As divisões muitas vezes são visíveis na própria "paisagem": edifícios de apartamentos sofisticadíssimos, favelas, conjuntos habitacionais, e assim por diante.

Se observarmos bem, as construções como escolas, moradia, e estabelecimentos, os bairros, as cidades, o país mesmo — em todos esses espaços aparecem as relações sociais, econômicas, políticas dos grupos sociais.

Aprendendo a Analisar os Espaços

As primeiras análises que a criança faz sobre a organização do espaço devem ser bem simples e devem ter como objeto os espaços cotidianos, como: a sala de aula, a escola, os estabelecimentos comerciais, a rua, o bairro, a cidade.

O Espaço da Escola

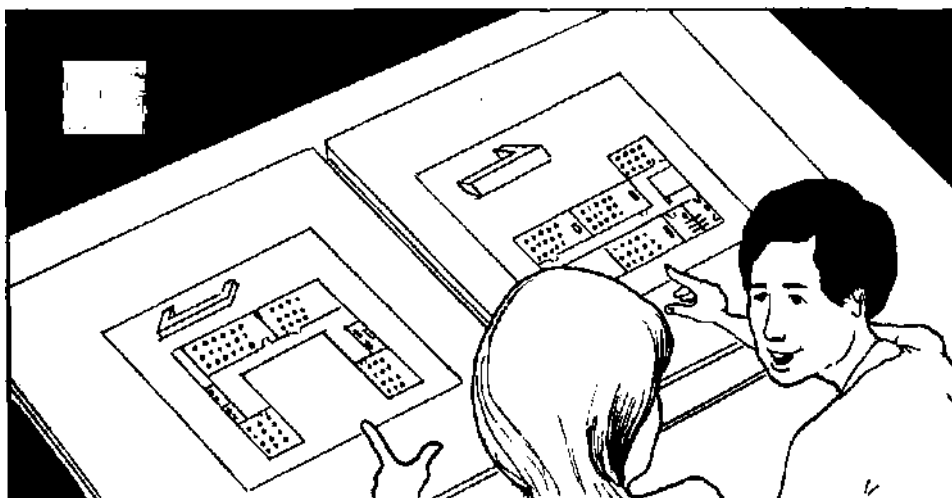
Antes mesmo de analisar o espaço da escola, as crianças podem elas mesmas fazer diferentes arrumações da sala de aula, percebendo por exemplo: quando há mais espaço vazio, quando as carteiras formam grupos maiores ou menores, quando há carteiras isoladas. Ajudadas pelo professor, elas podem até discutir se há mudanças na interação entre os alunos e entre o professor e os alunos, conforme a disposição dos móveis na sala.

Já ao observar a organização espacial da escola, a criança pode perceber que à *divisão do espaço* corresponde uma *divisão social do trabalho*. Existe um espaço determinado para a direção, os professores, os serviços de cozinha, limpeza, e assim por diante.

Ao mesmo tempo, fazendo uma análise destes locais os alunos começam a perceber que existe uma relação entre a construção física, sua disposição espacial e sua finalidade. Assim, eles poderão descobrir porque a sala da direção fica em tal posição na escola, ou então para que servem portões tão grandes, corredores e outras construções. Aos poucos, os alunos começam a compreender a relação entre o poder de decisão, o controle de entrada e saída, a vigilância interna do pátio — e os espaços a que essas finalidades estão ligadas.

As crianças podem, também, observar e desenhar os espaços, de outras escolas. Através desses desenhos, o professor poderá verificar em que estágio estão seus alunos, quanto à percepção do espaço organizado: se o percebem linearmente, em blocos ou "o todo", no caso, o conjunto escolar.

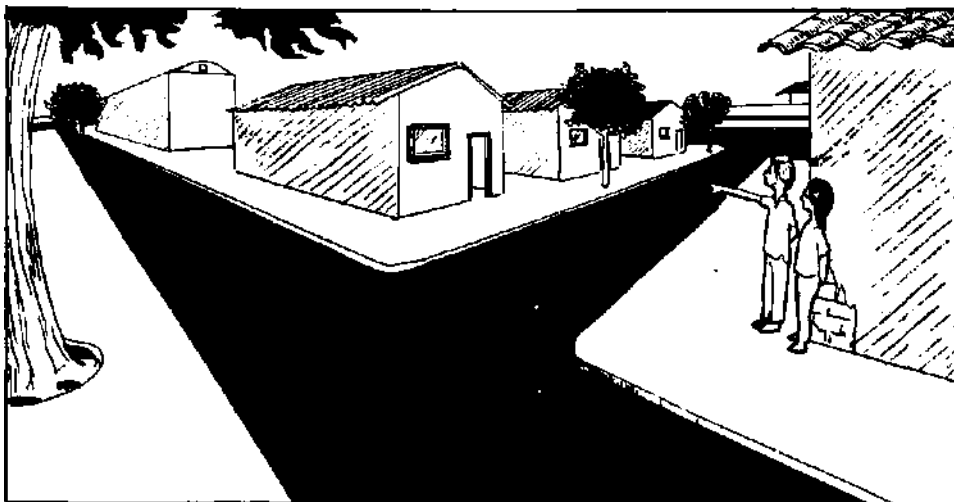
Nas séries mais adiantadas, os alunos já podem comparar diferentes plantas de escolas com outras construções como hospitais, asilos, prisões, percebendo os aspectos comuns a essas organizações.



O Espaço das Moradias

Ao analisar a organização espacial das moradias, a criança deve ser incentivada a observar não só os materiais de que são feitas as construções e o aproveitamento nelas de recursos naturais, mas ainda as diferentes formas dessas habitações, conforme a cultura e as condições sócio-econômicas dos grupos sociais que nelas vivem.

Assim, quando se pede que as crianças falem de sua casa, pelo menos três aspectos devem ser valorizados: o que há na casa, quantos cômodos, móveis, aparelhos eletrodomésticos, enfeites; como é a construção, ou seja, qual o tamanho dela, a altura, a cor, se é de alvenaria ou madeira; e, finalmente, quem vive nessa casa, como é a vida nesse lugar, e como se sentem as pessoas nessa moradia. Desta forma, as crianças vão percebendo que há uma relação entre o tipo de moradia e as condições de vida de seus moradores.



Cotidianamente, a criança está em contato com diferentes paisagens. Inclusive num mesmo bairro ela pode observar prédios em ricos condomínios e favelas. Aos poucos, a criança é incentivada a ver que esses contrastes tão grandes, percebidos visualmente, revelam os contrastes maiores da própria sociedade. Ou seja, os bairros, a cidade como um todo, revelam as contradições sociais: há bairros com todas as condições de vida urbana — água, esgoto, asfalto, transporte —, nos quais os valores do solo e da habitação são muito altos. Logicamente, só podem morar nesses lugares pessoas de renda elevada, restando às pessoas de baixa renda as periferias urbanas, com moradias que não oferecem o mínimo de infra-estrutura, o que reflete a divisão social do espaço.

Para o conhecimento dessa realidade, várias atividades podem ser feitas, como: entrevistas para conseguir depoimentos de diferentes moradores, comparação de preços de terrenos, casas e apartamentos, pesquisa do uso do solo de uma rua, área, cidade ou Estado.

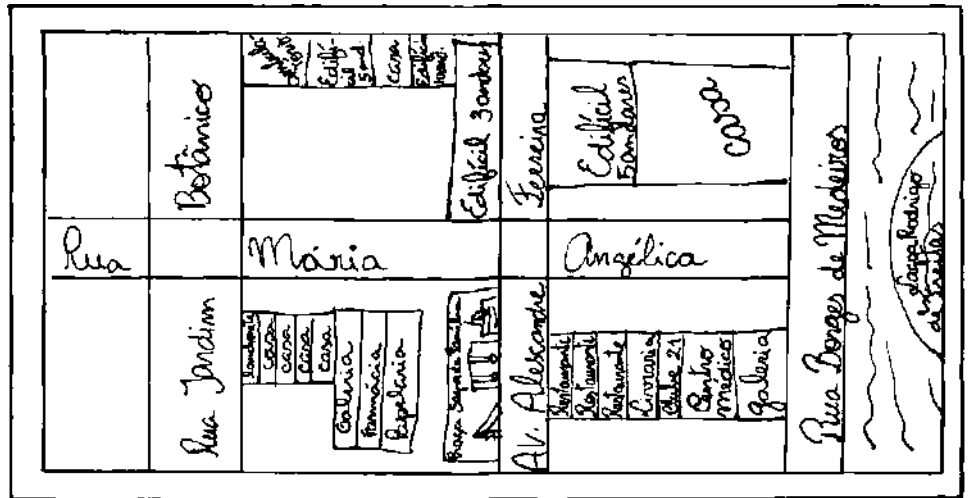
O Espaço dos Bairros, da Cidade e do Campo

A percepção da divisão do trabalho, em um lugar, é feita também, estudando-se os espaços através de muitas atividades como estas: levantamento dos arredores da escola; mapeamento do uso do solo na cidade, com a criação de símbolos para visualizar cada tipo de uso — comércio, moradia, educação, lazer, religião, indústria —; elaboração de gráficos mostrando a compreensão das relações complementares das atividades predominantes nas áreas rurais.

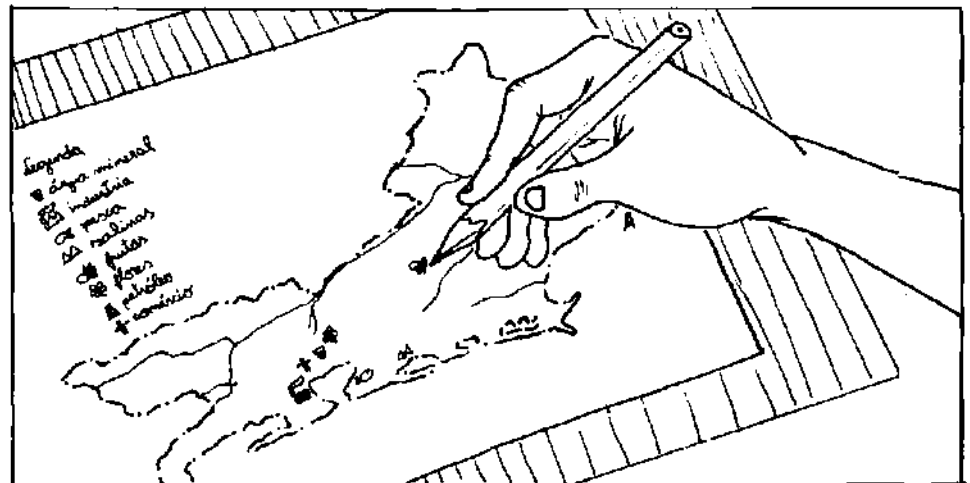
A partir do estudo desses espaços no município, mais tarde pode-se ampliar a análise para o Estado e o País, de modo que a criança vá aos poucos percebendo que essa divisão do trabalho, que ela vê no bairro e no município, faz parte de uma divisão mais ampla, de caráter internacional.

Vejamos agora, nesta seqüência de atividades mostradas através das ilustrações, como a criança, desde as primeiras séries, vai aprendendo a usar e compreender os conceitos de *divisão espacial do trabalho* e *divisão social do espaço*: por exemplo: na 2.^a série, o levantamento do uso do solo de uma rua; na 4.^a série, o mapa da organização da produção de um Estado; e na 5.^a ou 6.^a séries, o mapa da organização da produção do País.

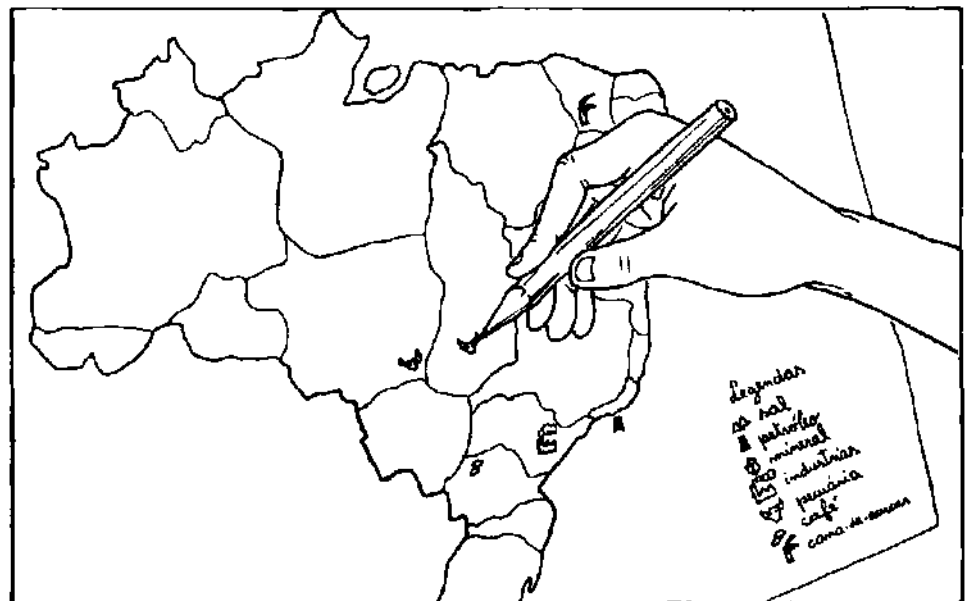
Gráfico do levantamento do uso do solo de uma rua (2.^a série)



Mapa da organização da produção de um estado (4.^a série)



Mapa da organização da produção do país (5.^a ou 6.^a série)



Lembre-se

- A "leitura" da organização espacial deve ser iniciada pelos espaços conhecidos da criança.
- O conteúdo da organização espacial é a própria sociedade. A análise da organização do espaço revela como a sociedade o divide e como os grupos sociais se apropriam dele.
- Analisando os espaços cotidianos, a criança pode compreender melhor a organização de outros espaços maiores, de espaços diferentes e de espaços existentes em outros tempos.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. Organização do espaço coletivo e individual na sala de aula

- Peça aos alunos que observem a arrumação da sala de aula. Faça perguntas do tipo:
 - Como está arrumada a sala?
 - Por que será que está arrumada assim?
 - Como poderíamos arrumá-la para fazer uma atividade em pequenos grupos?
- Discuta com eles sobre qual seria o melhor modo de arrumar a sala. Eles devem explicar porque esta ou aquela arrumação seria a melhor.
- Peça que eles arrumem a sala conforme as idéias que tiveram, arrumando inclusive os objetos de uso pessoal. Durante a arrumação, você pode fazer perguntas que envolvam problemas de localização espacial:
 - Aqui, vamos juntar ou separar as carteiras?
 - O que vamos colocar junto da parede? Por quê?
- Após a arrumação, é importante que todos façam uma reflexão sobre o que foi feito:
 - Por que cada um arrumou os seus objetos?
 - Por que todos juntos arrumaram a sala?
 - Como vamos usar o espaço que é de todos?

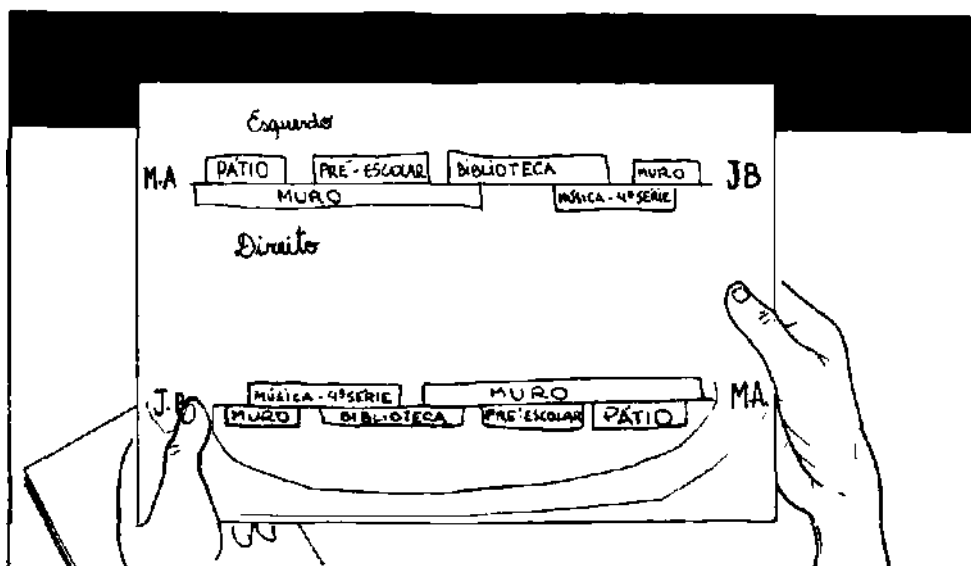


OBSERVAÇÃO

Participando da arrumação física da sala de aula, seus alunos estarão organizando o espaço segundo necessidades, valores e imaginação que lhes pertencem. É uma oportunidade de viverem concretamente a construção social do espaço. Por outro lado, no debate sobre a arrumação feita você poderá perceber se eles estão percebendo bem a diferença entre espaço individual e espaço coletivo.

2. Organização do espaço da escola

- Realize com os alunos um pequeno percurso dentro do espaço escolar. Antes, converse com eles sobre o que vão observar: as instalações da escola, quais são, para que servem, as pessoas que trabalham nelas. Por exemplo: o *refeitório* é usado por alunos e professores para merendarem; nele, trabalham merendeiras e serventes, que fazem a comida e a limpeza.
- Feita a "excursão", peça que os alunos façam um desenho individual, representando livremente os caminhos de ida e volta.



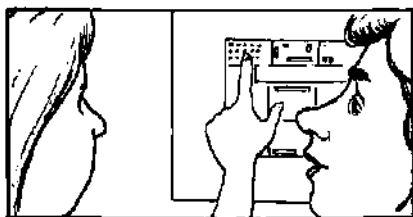
• Usando as representações feitas pelas crianças, você pode explorar ainda mais o assunto, fazendo perguntas como:

- O que vem antes dos banheiros?
- O que vem depois da biblioteca?
- O que está entre o pátio e os banheiros?
- Qual o primeiro local observado na ida?
- Qual o primeiro local observado na volta?

• Depois, proponha um trabalho em pequenos grupos. Cada grupo escolhe uma dependência da escola para visitar, observando como ela é usada. Feita a visita, o grupo faz um desenho da dependência observada. Depois, os desenhos são mostrados à turma toda, e cada grupo relata o que observou. À medida que os relatos são feitos, os desenhos são afixados, formando um mural.

• Terminadas as apresentações, é o momento de se fazer um debate, que inclusive pode ser sugerido por questões das próprias crianças. Discuta com eles:

- Todos podem utilizar todas as dependências escolhidas? Por quê?
- Existem dependências da escola que poderiam ser utilizadas de outras maneiras? Como? Para quê?



OBSERVAÇÃO

O aluno localiza dependências da escola, identifica suas utilidades, debate sobre elas, descobre a lógica da organização do espaço escolar. É assim que ele se prepara para analisar outros espaços, que também estão organizados segundo regras bem determinadas.

3. Organização do espaço das moradias

- Peça que seus alunos falem da casa onde moram, perguntando:
 - Como é sua casa?
 - De que é feita a construção?
 - Quantos cômodos ou peças ela tem?
 - Para que serve cada um desses cômodos?
 - Quantas pessoas moram nessa casa? Então, quantas pessoas para quantos cômodos?

- As crianças desenham livremente sua casa, mostrando como é a disposição espacial, ou seja, como estão distribuídos nela os cômodos.
- Promova um intercâmbio dos desenhos entre os colegas, para eles compararem a descrição e a organização das diferentes casas.



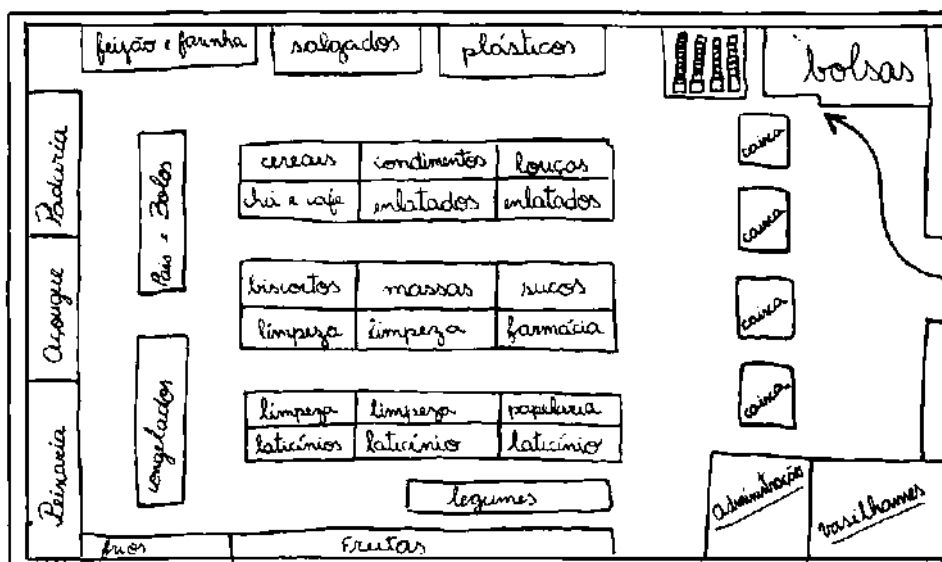
OBSERVAÇÃO

Através de uma atividade como essa, a criança começa a perceber diferenças na organização das moradias e já pode começar a compreender que essas diferenças refletem as condições sociais de seus moradores. Percebem também que essas arrumações revelam o jeito de ser dos seus moradores, sua maneira particular de imaginar como deve ser dividido o espaço da moradia.

4. Organização do espaço de um estabelecimento econômico

- Planeje com seus alunos a visita a um estabelecimento econômico: uma granja, uma fábrica, uma loja comercial. Lá, eles devem fazer todas as anotações necessárias, de modo que depois possam fazer juntos um desenho, mostrando a disposição espacial do local visitado.

Digamos que o local escolhido seja um supermercado. O esquema ou a planta da indústria, observada pelos alunos, poderá ficar assim:



- Feito o esquema ou a planta, seus alunos podem fazer algumas constatações, como estas:
 - os produtos supérfluos estão colocados ao longo dos corredores de passagem obrigatória;
 - a música contribui para criar um clima agradável, favorecendo o consumo.

OBSERVAÇÃO

O objetivo da visita a uma unidade de produção é mostrar às crianças as etapas de produção de alguma coisa — seja um produto industrial ou agrícola. Ao mesmo tempo, os alunos percebem: a divisão técnica e social do trabalho; a organização social da produção; o raio de influência daquela indústria; o lugar de onde vêm os trabalhadores, para chegar até o local de trabalho; qual a matéria-prima da indústria e quais os produtos que dela saem.

5. Organização do espaço de uma rua, bairro ou localidade próxima

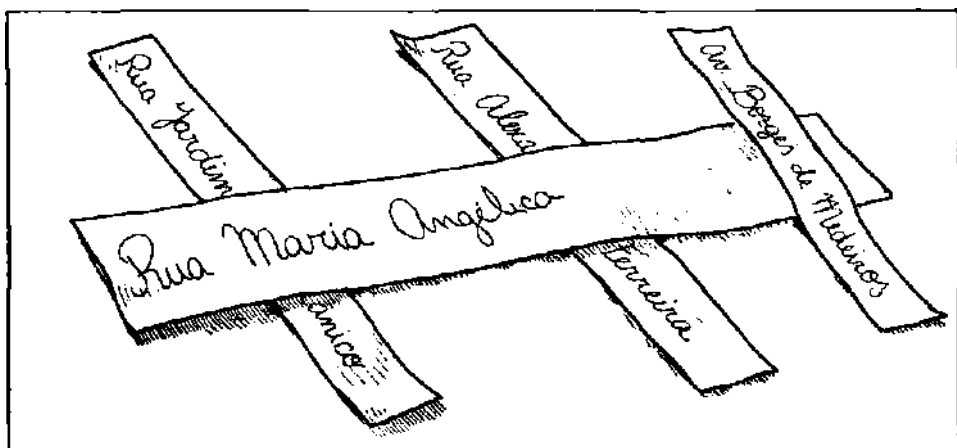
O Espaço de uma Rua

• Converse informalmente com seus alunos, fazendo perguntas que revelam o conhecimento e as referências que eles têm sobre a rua em que moram:

- Onde você mora?
- Quais as ruas próximas à sua casa?
- O que existe nessas ruas?

• Distribua tiras de cartolina para nelas os alunos escreverem os nomes das ruas próximas à sua residência.

• Peça que eles montem com as tiras os arredores da rua em que moram. A montagem poderá ficar como esta.



OBSERVAÇÃO

O mesmo procedimento é usado para estudar os arredores da rua da escola.

O Uso do Solo em Rua próxima à Escola

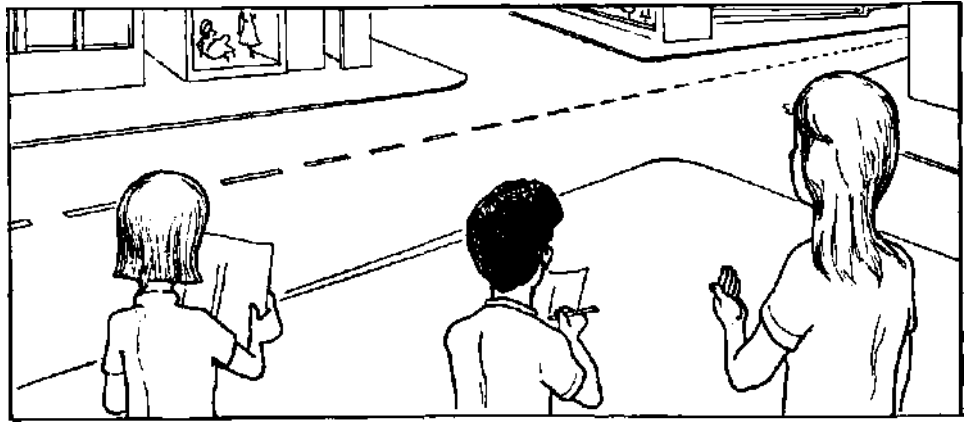
• Planeje com os alunos o levantamento do uso do solo de uma rua próxima à escola. Eles mesmos escolhem qual vai ser a rua.

• Antes da "excursão", convide sua turma a criar símbolos para distinguir os diferentes locais que serão observados e depois desenhados. Esses símbolos podem ser, por exemplo, cores ou traços diferentes. Veja:

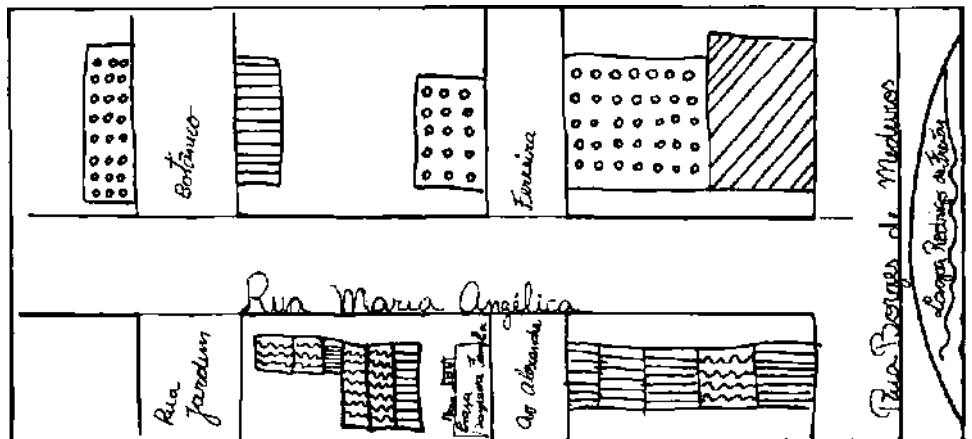
casa de moradia	verde	ou	
edifício de moradia	azul	ou	
loja de comércio	laranja	ou	
loja de serviços	marrom	ou	

- É preciso que, anteriormente, você converse com eles sobre esses diferentes locais, para que façam uma classificação deles, mostrando que entendem os conceitos de *comércio* e *serviços*, e que inclusive separam os diferentes tipos de comércio e serviços.

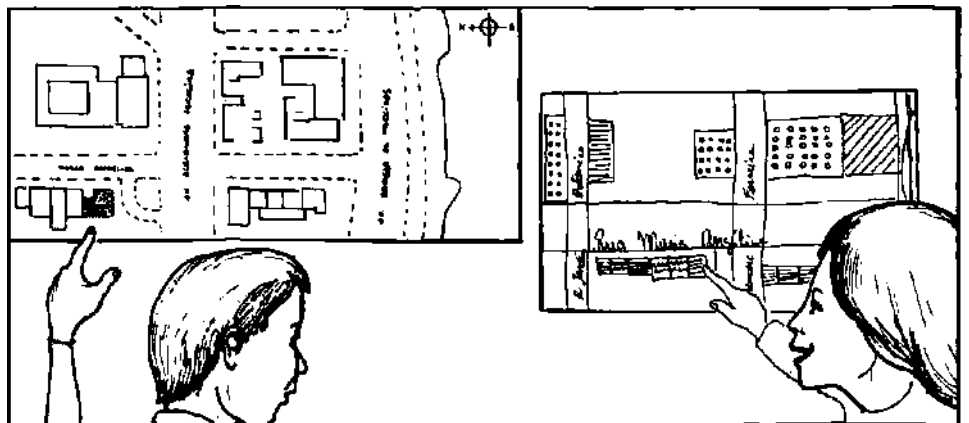
- Leve as crianças a campo, cada uma com uma folha de papel em que está traçado somente o eixo principal.

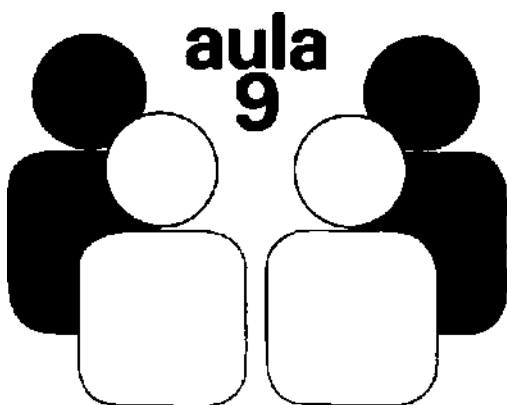


- As crianças observam e registram na folha os diferentes locais observados. Veja o exemplo de um registro de observação de uma rua, feito por uma criança de 9 anos:



- Num momento posterior, distribua para a turma uma cópia da planta cadastral dos arredores da rua escolhida, cuja escala será de 1:5000 ou 1:1000. As crianças, em grupo, comparam, os levantamentos individuais com a planta e depois transpõem para ela o resultado de suas anotações, usando o código previamente convencionado. Veja a comparação entre o desenho de uma criança e a planta cadastral do local correspondente.





A ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO

OBJETIVOS DESTA AULA

- Identificar os processos de divisão do espaço,-
- Identificar os mecanismos de regionalização e de integração dos espaços.

TEXTO PARA LEITURA

Compreender como se organiza o espaço significa *aprender a pensar o espaço*. Mas o que é pensar o espaço?

Vejamos. Quando uma criança observa e analisa a organização da sala de aula, de uma rua, de uma cidade ou de uma região, ela vai compreendendo que nesses espaços está presente, concretamente, a própria vida social. Uma rede de relações sociais, econômicas, políticas e culturais, aparentemente invisível, aparece através da organização dos espaços.

Assim, saber pensar o espaço é saber identificar essa rede de relações; é a percepção de que um espaço está sujeito a relações locais, regionais, nacionais e internacionais, podendo situar-se nelas de forma centralizada ou marginalizada.

Da mesma forma, saber pensar o espaço é também saber situá-lo dentro de uma totalidade físico-territorial; em outras palavras, é saber inserir espaços menores em espaços cada vez maiores.

Para as crianças, a inserção de espaços menores em espaços maiores não é tão clara como se pode pensar. Compreender, por exemplo, que a rua está dentro do bairro, o bairro dentro da cidade, a cidade dentro do município, o município dentro do Estado e o Estado dentro do País — não é fácil: envolve conceitos que devem ser construídos gradativamente pela criança.

Piaget¹ e outros pesquisadores demonstraram, através de seus estudos, que a relação de inclusão de cidades em estados e estados em países só é resolvida satisfatoriamente pela criança por volta dos 9-10 anos. Crianças mais novas não conseguem ligar as partes com o todo: no caso de territórios, elas simplesmente justapõem uns aos outros, sem compreender que eles fazem parte de um todo. Compreendem, por exemplo, que a cidade está no Estado ou País, mas não entendem que a cidade *faz parte* do Estado e que esse Estado *faz parte do País*.

Do Simples ao Complexo

Então, é preciso partir das experiências das crianças como a representação dos trajetos que a criança faz todos os dias, por exemplo, para bem mais tarde ela chegar a compreender noções complexas sobre o espaço em que ela vive. Vejamos.

Um riacho, um morro ou uma rua, que o aluno pode observar concretamente, são espaços que estão inseridos em conjuntos espaciais de

¹Piaget. Jean. O raciocínio na criança. Rio, Record, 1967, p. 120-6.

O Acesso aos Espaços

outras ordens de grandeza: bacias hidrográficas, sistemas montanhosos, e assim por diante. Ela vai aprender que vive num espaço de muitas inserções e diferentes extensões (ordem de grandeza).

Do ponto de vista social, fatos observáveis como uma greve de trabalhadores, uma passeata pela defesa da ecologia ou uma invasão de terras, ocorridos em determinados espaços, são fatos que acabam mostrando as contradições da sociedade, as relações de força entre grupos sociais, e a própria estrutura agrária e industrial do país.

Assim, quando começamos a estudar os espaços com a criança, nas primeiras séries, o objetivo é "transformar o caos da realidade não numa simplificação da mesma, mas num complexo inteligível".- Ou seja, a criança passa a colocar em ordem suas percepções dos espaços e da sociedade em geral. E vai, gradativamente, sempre a partir de experiências concretas, construindo os conceitos necessários à compreensão do espaço, como veremos a seguir.

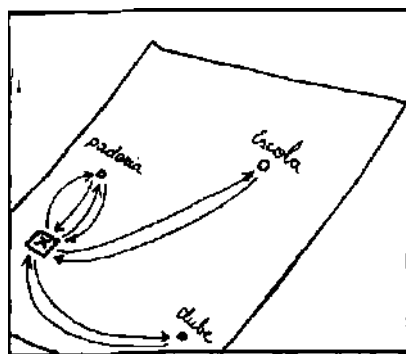
"Quais os trajetos que faço diariamente?" "Que deslocamentos fazemos eu e minha família, de tempos em tempos ou anualmente?"

Levantamentos bem simples como esses, feitos pela criança, ajudam-na a construir o conceito de *espaço de relação*; ela começa a entender que existe uma relação, por exemplo, entre o espaço freqüentado pelos grupos sociais e o nível social e econômico desses mesmos grupos, além de muitas outras relações, como veremos adiante.

Assim, numa mesma turma os alunos podem fazer um levantamento dos deslocamentos que eles e suas famílias fazem periodicamente, em espaços como ruas, áreas do bairro, bairros vizinhos ou não, cidades, etc. Comparando os dados coletados, as crianças começam a compreender que alguns grupos não têm acesso a determinados espaços. Ou seja, passam a entender que os espaços têm relação com as condições sociais, econômicas e culturais dos grupos na sociedade e que, a partir daí, muitos desses grupos são marginalizados.

Além desses levantamentos, tendo como ponto de partida a própria vida das crianças, há outras atividades que podem e devem ser feitas, com o mesmo objetivo. Histórias de fadas e outras narrativas infantis podem ser usadas, nas primeiras séries, para que as crianças descrevam o espaço de locomoção dos personagens — ou seja, seu espaço social. Da mesma forma, podem ser utilizados artigos de jornal e outros documentos, sempre lembrando que neste caso, mesmo se referindo à realidade, "o texto não é a realidade: transcreve-a ou reflete-a".

Nas séries mais adiantadas, podem ser usados textos literários, como faz Margarida Souza Neves,⁴ numa análise do livro "Esaú e Jacó", de Machado de Assis: ela reconstitui os espaços da cidade do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, o espaço social dos personagens. Vejamos.



"Morro do Castelo — Lugar das "casas trepadas" no morro (cap. 1); de "ladeiras íngremes, desiguais e mal calçadas" (cap. 1); "de cascas de bananas no chão e camisas penduradas nas janelas" (Cap. 2).

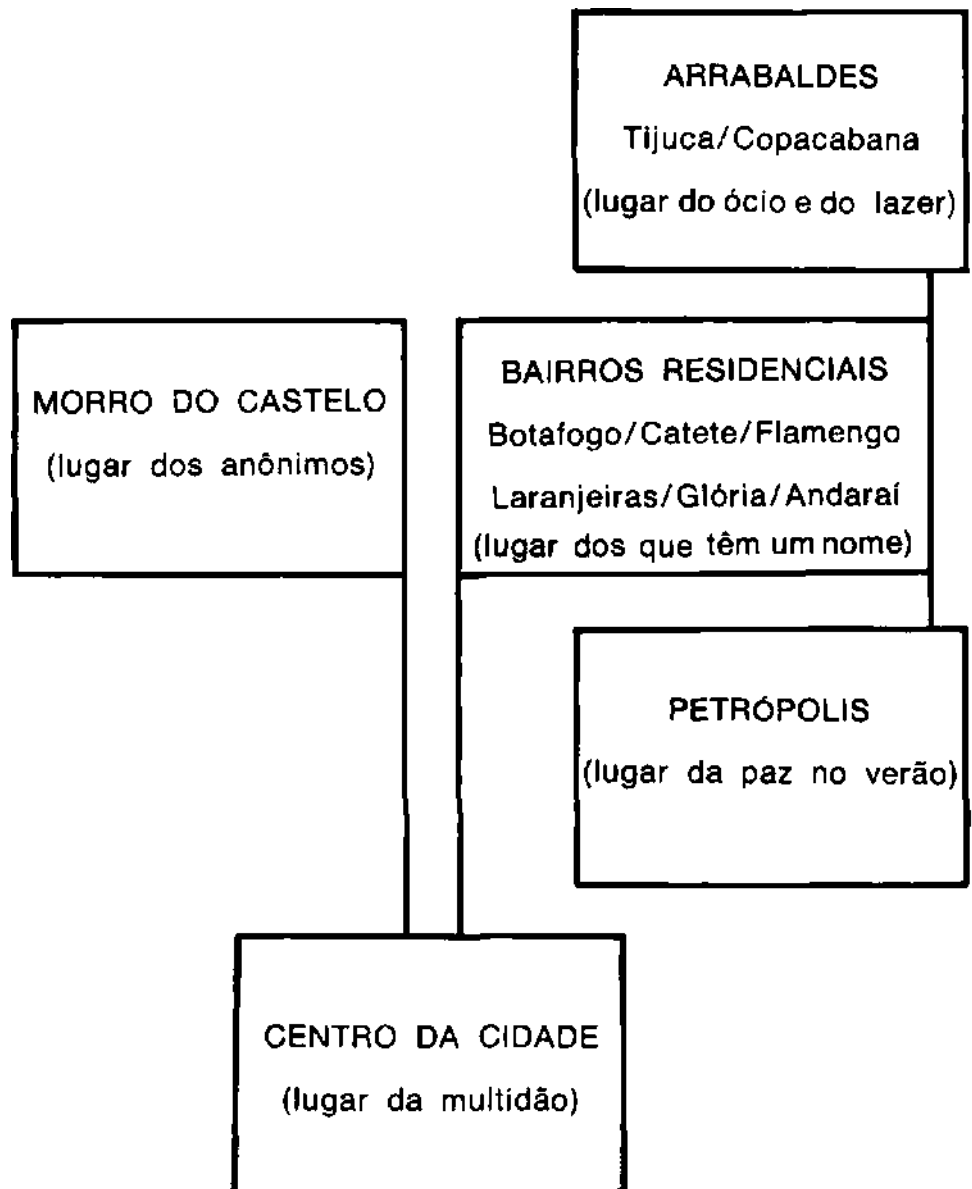
Bairros-Residenciais — Lugar dos que possuem "camarote no Teatro Lírico" (cap. 6), "casa em Petrópolis e Nome nas Gazetas" (cap. 6); dos que freqüentam os bailes no Cassino Fluminense, etc".

⁽²⁾ Frémont. Armand *A região, espaço vivido*. Coimbra. Almedina. 1980

⁽³⁾ Idem

⁽⁴⁾ Neves. Margarida S *O bordado de um tempo*, In: *Literatura e História*. Rio.

O "bordado" que Machado de Assis cuidadosamente tece, sobre o Rio de Janeiro de seu tempo, pode ser assim recuperado, segundo a autora:



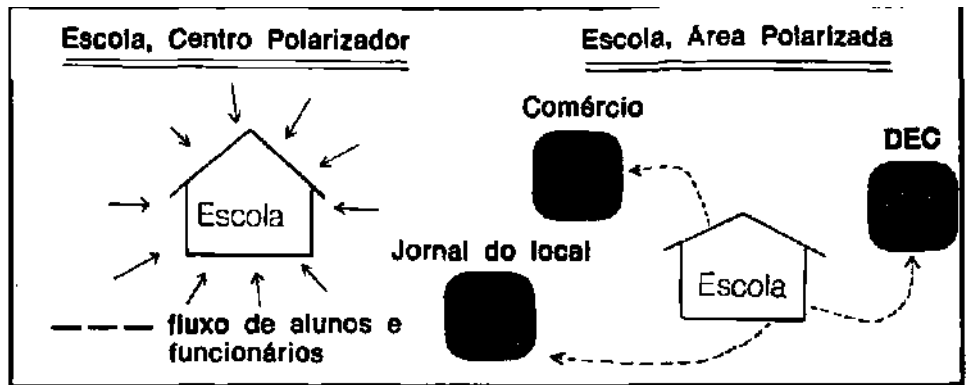
A Polarização dos Espaços

Outra relação que é possível perceber nos espaços é a que se refere à sua *polarização*. Uma análise simples permite ver que os espaços vividos pelos grupos sociais se estruturam ao redor de alguns lugares principais, onde se concentra a maior parte das atividades. São pontos de maior movimentação, de incessante vaivém: neles, pode-se ver o intenso deslocamento de pessoas e mercadorias e, ao mesmo tempo, os invisíveis fluxos de capital, informações e idéias.

Na verdade, esses lugares são o centro de várias atividades, serviços e decisões; são o centro de expressão local, regional ou nacional, e desempenham um papel privilegiado na organização do espaço.

Se analisarmos um pouco mais profundamente, vamos constatar que todos os lugares são, ao mesmo tempo, polarizadores — isto é, centros de atração —, e polarizados — isto é, atraídos pelo centro, dependendo do ponto de vista considerado. Por exemplo: a escola é um centro de polarização para alunos e funcionários; é o lugar para onde eles se dirigem, seja para estudar, seja para trabalhar. Simultaneamente, é uma área

polarizada, porque depende de outros centros, que vão fornecer-lhe papel, alimentos, dinheiro, informações. Vejamos essa dupla situação, representada num esquema:



Lembre-se

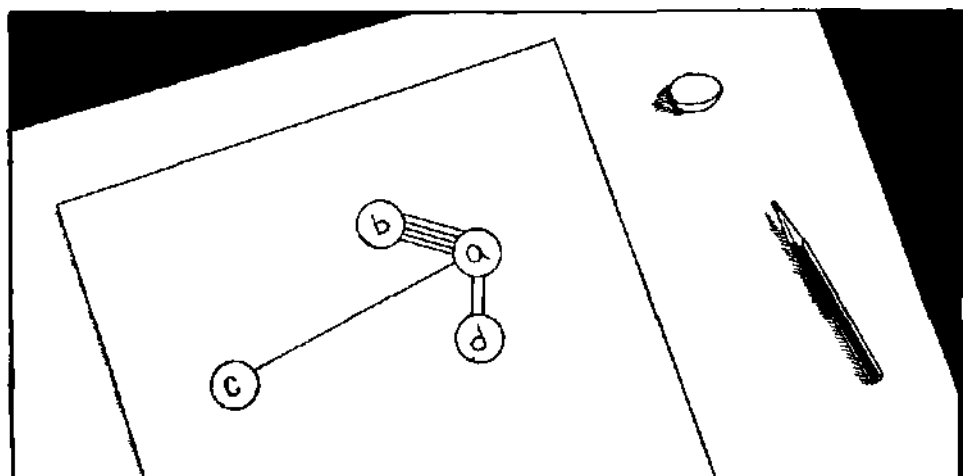
- O espaço reflete ou reproduz a sociedade que nele vive e, principalmente, as relações que se estabelecem entre os homens;
- O processo de delimitação do espaço pode ser analisado pelos fluxos, ou seja, pela circulação das pessoas, mercadorias, serviços e capitais (dinheiro);
- A partir do espaço bem próximo do aluno, podemos iniciar com ele a compreensão do processo de segregação dos diferentes grupos sociais, no que diz respeito ao acesso a bens e serviços.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. O espaço do aluno

Durante um determinado período de tempo (ex. uma semana) o **aluno** anota os deslocamentos feitos por ele, ou seja, os lugares por onde ele anda.

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| a. Posse (bairro do aluno) | |
| b. Centro / Nova Iguaçu | — 5 deslocamentos (ida/volta) |
| c. Jardim Alvorada | — 2 deslocamentos (ida/volta) |
| d. Comendador Soares | — 1 deslocamento |



Cada traço corresponde a um deslocamento (ida/volta)¹

OBSERVAÇÃO

Através dos deslocamentos do aluno (fluxos) durante um determinado período de tempo, pode-se analisar o processo de delimitação do espaço de seu grupo.



2. O espaço dos grupos sociais

- O professor solicita que os alunos façam uma entrevista com pessoas de sua casa, visando identificar os deslocamentos realizados pelos componentes de seu grupo familiar, durante determinado período de tempo.

- A partir da discussão: — "O que seria interessante sabermos sobre os deslocamentos de nossos familiares?" — os alunos montam um roteiro de entrevista:

- *Você vai sempre aos bairros, ou povoados que compõem nessa localidade?*

- *O que você vai fazer em cada um deles?*

- *Quando você vai em cada um deles? Durante a semana ou no fim de semana? etc.*

- Preenchimento de um quadro com as respostas das entrevistas:

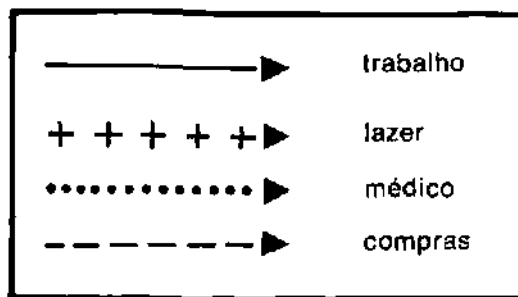
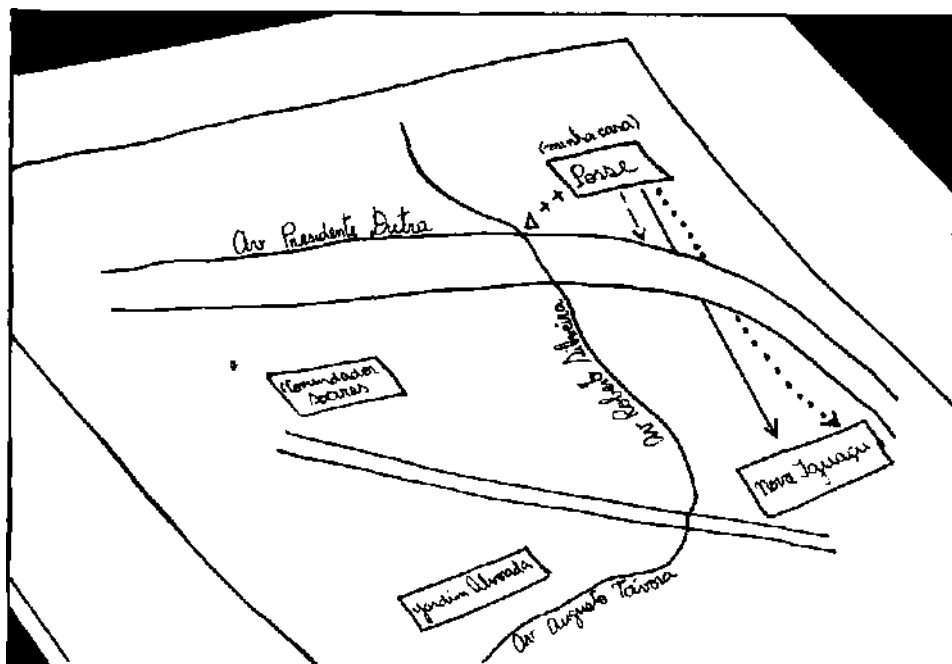
O que vou fazer? (atividades)	Onde? (bairros, povoados, etc.)	Quando? (todos os dias da semana/fim de semana etc.)
trabalho		
compras maiores		
serviços médicos		
lazer		
outros		

- Numa representação esquematizada ou planta da localidade próxima, o aluno traça, usando cores ou códigos diferentes, os deslocamentos realizados por seus familiares.

- Feita a representação, o aluno pode constatar o seguinte:

- Os deslocamentos maiores são feitos por meu pai para o trabalho.

- Não temos serviços médicos em nosso bairro, precisamos nos deslocar até a sede do município.



A graficação dos deslocamentos em plantas e mapas, permite não só quantificar o alcance dos mesmos, mas, também, introduzir conceitos como o alcance dos bens e serviços, segregação espacial, etc.

3. O espaço dos estabelecimentos (unidade de distribuição)

• A partir de uma conversa informal, na sala de aula, listar alimentos que são consumidos pela criança, tais como:

feijão — arroz — batata — cenoura — banana — etc.

- Observar na vizinhança locais onde os alimentos são vendidos.
- Realizar com os alunos uma visita a uma unidade de distribuição de alimentos, como feira, quitanda, açougue, mercadinho, etc. para investigar a procedência dos mesmos.
- Montagem de um quadro-síntese.

Alimentos	Procedência
feijão	outro Estado

OBSERVAÇÃO

Com a realização da atividade o aluno percebe o raio de influência de um pequeno estabelecimento. Sendo possível, será interessante realizar a mesma pesquisa em um supermercado.

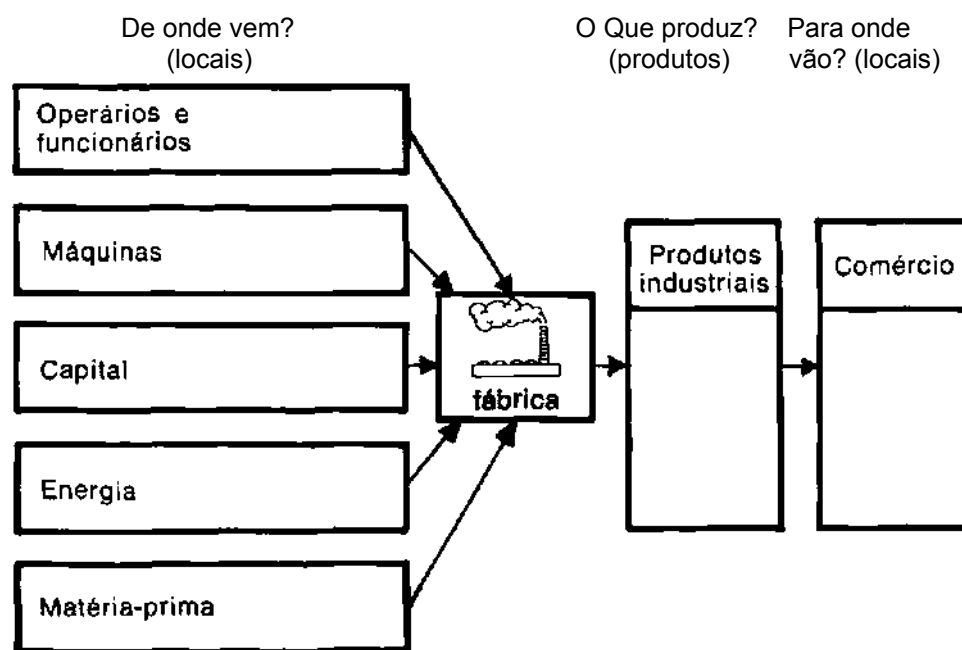
4. O espaço dos estabelecimentos (unidade de produção)

Realização de visita a uma indústria.

Os alunos estabelecem previamente um roteiro de observação, do qual constam poucos itens:

Matéria-prima utilizada — maior ou menor emprego de trabalho manual — etapas de transformação de matéria-prima até a obtenção do produto final — função das pessoas que trabalham na indústria (operários e funcionários) etc.

- De volta da visita, os alunos, em grupo, devem reunir os dados e elaborar um relatório ilustrado da mesma partindo das observações feitas.
- Servindo-se de dados concretos, levantados na visita, os alunos montam o quadro.

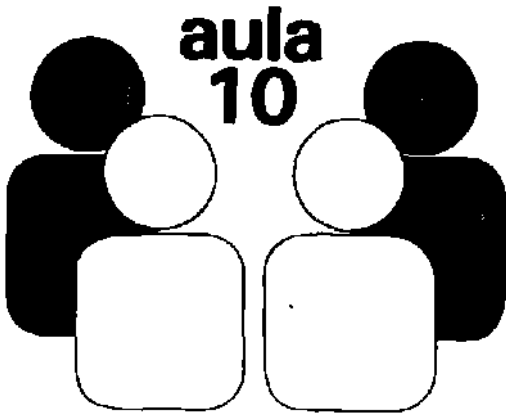


OBSERVAÇÃO

As setas podem ser coloridas de acordo com o meio ou via de transporte utilizado.

Com a montagem do quadro os alunos constatarem o raio de influência desta indústria; podem constatar, por exemplo, que a matéria-prima utilizada vem de muito longe e que os produtos são comercializados para outros estados.

A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO



OBJETIVOS DESTA AULA

- Identificar as principais etapas do processo de construção da noção de tempo;
- Considerar essas etapas, na prática pedagógica, respeitando os diferentes estágios de desenvolvimento das crianças.

TEXTO PARA LEITURA

Quando pensamos na noção de tempo, nos damos conta de que várias ciências — como a Física, a Matemática e a História — trabalham com essa categoria. Na escola, o desenvolvimento desta noção não deve perder esses diferentes aspectos. Ou seja, não pode prescindir da compreensão do tempo em suas várias dimensões: o tempo físico e o tempo histórico ou social.

A primeira dimensão — o *tempo físico* — vai permitir à criança localizar-se no tempo, situar fatos de sua vida cotidiana e outros dados, construir e interpretar linhas de tempo, trabalhar com as medidas de quantificação do tempo — dias, meses, anos, séculos. Em outras palavras, vai permitir que a criança perceba o passar do tempo e saiba fazer sua quantificação e representação.

A segunda dimensão — o *tempo histórico ou social* — vai iniciar a criança na análise dos contextos de época, de modo que ela perceba o seu tempo como diferente de outros tempos ou épocas. Vai também permitir que ela compreenda como o tempo é fruto da construção social, de determinantes históricos que a cada momento as sociedades humanas imprimem à época em que vivem. Começando por trabalhar a história da vida de cada criança, depois a história do bairro, ou do estado, a criança perceberá que, num mesmo período cronológico, podem existir diferentes situações de vida, diferentes sociedades, enfim, diferentes tempos históricos



A importância deste trabalho na escola de 1.º Grau é a de preparar o aluno para entender o tempo como uma dimensão contínua, que passa sem cessar; além disso, a criança passa a ver que o tempo abrange momentos (tempo físico) sobre o qual os homens inscrevem suas diferentes trajetórias, fruto de suas relações sociais (tempo histórico).

Etapas na Construção da Noção de Tempo

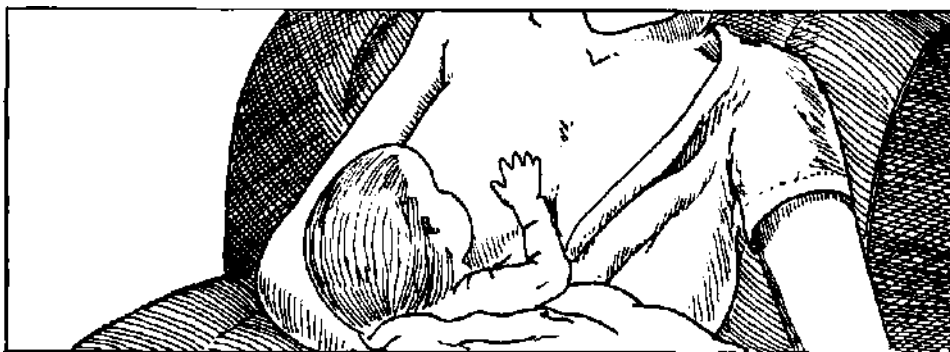


Cenas como estas, dos quadrinhos acima, são perfeitamente possíveis de acontecer em sala de aula, quando o professor coloca situações-problema para os alunos.

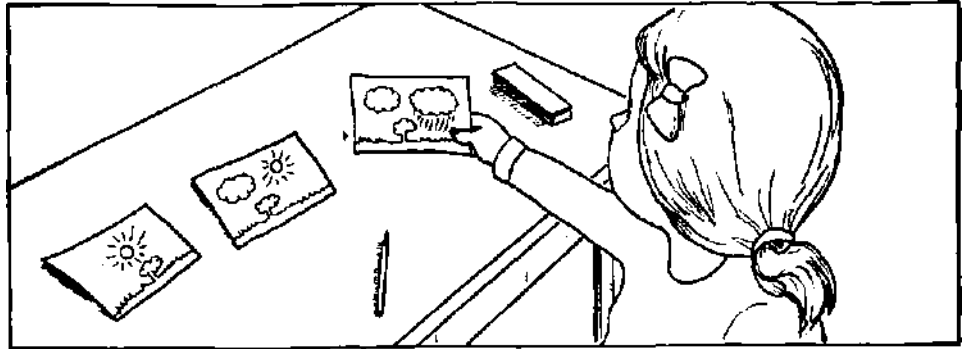
Comparando com outras noções — de espaço e de causalidade, por exemplo — a noção de tempo é bem mais difícil para a criança. Operar com o espaço, por exemplo, é mais simples para a maioria das crianças do que operar com o tempo, como demonstram as pesquisas e mesmo as experiências do cotidiano. Para isso, basta lembrar como é complicado para uma criança de 4 ou 5 anos, por exemplo, compreender quanto tempo falta para o seu aniversário; se você explicar que o aniversário dela é em janeiro e faltam portanto 5 meses, de nada vai adiantar. Mas certamente ela vai ficar satisfeita se lembrarmos que seu aniversário acontece quando ela viaja para a casa dos avós, nas férias, experiência concreta que ela inclusive já viveu outras vezes. Vemos assim que a construção da noção de tempo está intimamente ligada às noções de espaço e causalidade.

Podemos distinguir três grandes etapas na construção das noções temporais: após uma primeira fase — "tempo sensório-motor" — a criança passa pelo estágio do "tempo intuitivo", até chegar ao "tempo operatório", por volta dos 9 anos ou mais.

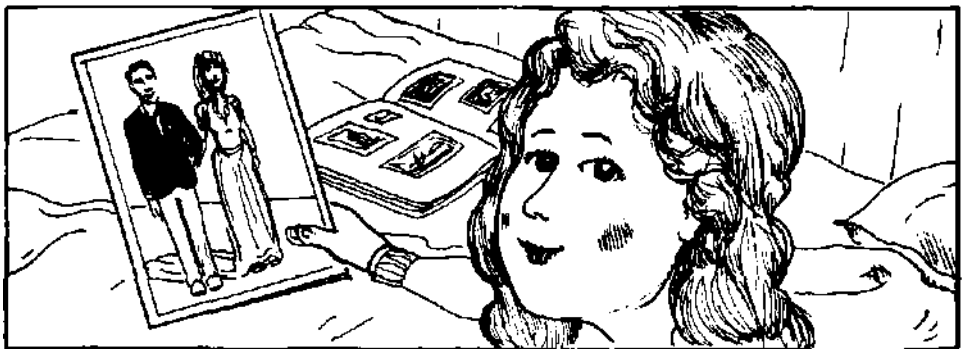
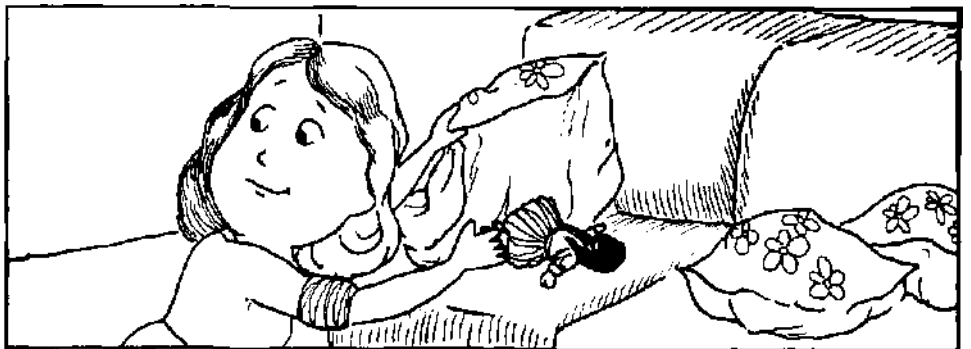
Estágio Sensório-Motor



No estágio sensório-motor existe um tempo prático, ligado às ações e experiências imediatas da criança. O tempo só existe na medida em que o bebê está ocupado numa atividade. Não há nenhuma possibilidade de raciocinar sobre um tempo futuro, ou sobre a noção do antes e depois, nem qualquer rudimento da causalidade. A noção temporal corresponde unicamente à experiência da duração de um reflexo: mamar, engatinhar, etc. É uma espécie de egocentrismo prático, como se a criança vivesse apenas suas próprias ações, imobilizadas num presente contínuo.



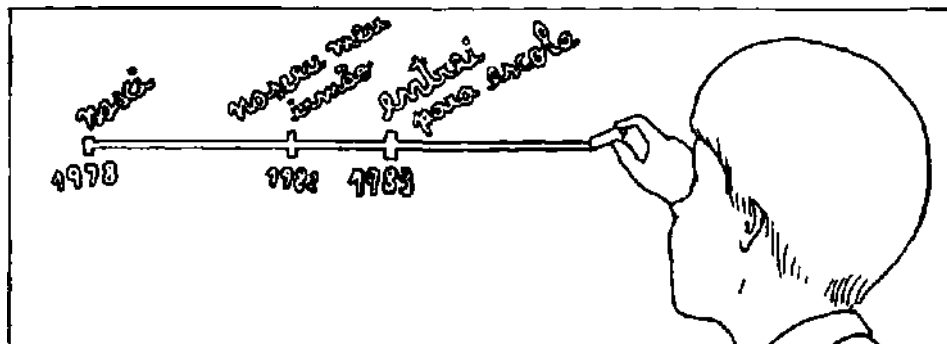
Progressivamente a criança começa a usar a relação *antes — depois*, ainda na sua ação imediata, quando, por exemplo, remove a almofada antes de apanhar a boneca e apanha a boneca depois de ter removido a almofada. Essa relação *antes-depois* vai sendo aos poucos estabilizada, isto é, a criança vai conservar essa relação, tornando-a independente da ação imediata. Ao final do período, a noção de tempo liberta-se do contexto da ação da criança, e passa a ser percebida em deslocamentos de outros objetos ou pessoas.



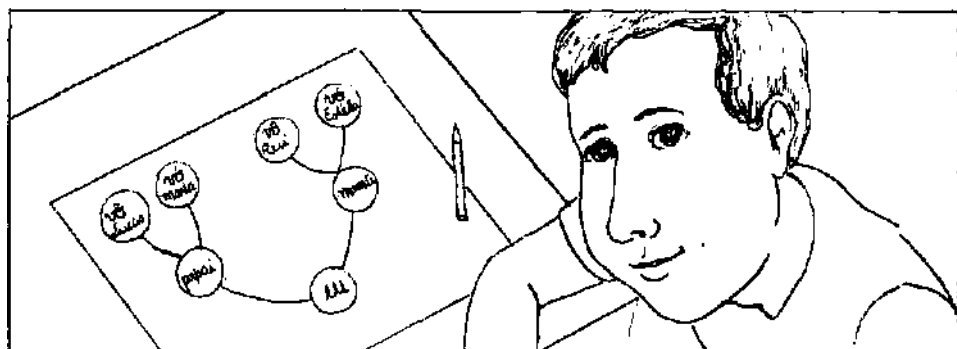
No estágio intuitivo ou pré-operacional, as primeiras intuições temporais são centradas sobre alguma relação privilegiada, ligada ao egocentrismo. Progressivamente, as centralizações primitivas se diluem através do processo de descentração, que já observamos com relação à noção de espaço e à socialização. Nesse estágio, cada movimento percebido caracteriza um tempo particular, e os momentos sucessivos do tempo

não podem ainda se relacionar entre si por uma medida comum. A criança se apoia, por exemplo, na percepção espacial para calcular o tempo: é mais velho quem é mais alto, correu mais tempo quem foi mais longe. Ainda não consegue coordenar a duração e a ordem de sucessão e age por tentativas empíricas, ou seja, por ensaio e erro.

Estágio Operatório



Tais métodos de tentativas perduram aproximadamente até aos 9-10 anos, quando se observa uma organização caracterizada por uma compreensão de conjunto das relações de sucessão, simultaneidade e dos intervalos, isto é, das durações. Um tempo único é construído e abarca todos os momentos, graças a uma coordenação da duração e da ordem de sucessão. A gênese do tempo operatório revela claramente a ligação entre o egocentrismo e a reversibilidade, numa relação inversa, ou seja, quanto mais a criança vence o primeiro, mais adquire a segunda.



O trabalho nas quatro séries iniciais deve estar centrado principalmente na passagem do tempo intuitivo ao operatório. Esta passagem é lenta e gradual e requer uma ativação adequada, num ambiente rico de estímulos. É preciso desafiar o raciocínio e levar a criança a vivenciar experiências que envolvam as noções de ordem ou sucessão, de duração e de simultaneidade, através das quais será construída a noção de contínuo do tempo.

Lembre-se

- O professor pode e deve lançar mão de atividades para poder avaliar a(s) etapa(s) em que seus alunos se encontram com relação ao domínio das relações temporais. A partir daí, deve trabalhá-las e desenvolvê-las, para poder considerar essas etapas e não "queimá-las", prejudicando o processo e incorrendo em supostos erros de avaliação. Assim, professor, não exija soluções ou respostas que estejam além do que seus alunos possam dar.
- Não tente apressar o processo fornecendo à criança respostas prontas, que ela vai memorizar, sem ativar em nada seu raciocínio.
- Mais uma vez frisamos: você não estará "perdendo tempo". Estará investindo tempo na capacidade de raciocínio de seus alunos. Educar é desafiar a inteligência.

• A noção de tempo é a mais abstrata e de difícil compreensão para a criança; após passar pelo estágio sensório-motor e pelo tempo intuitivo, a criança só atinge a noção operatória de tempo por volta dos 9 ou 10 anos.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1 Ordenação de movimentos sucessivos e simultâneos: co-seriação

• Coloque sobre a mesa um copo vazio e uma jarra contendo uma quantidade de líquido correspondente à capacidade do copo. Outra opção é usar uma garrafa de refrigerante pequena, ao invés da jarra. Os alunos devem estar munidos de um lápis de cor e de quatro folhas pequenas de papel, onde estarão desenhados os contornos da jarra e do copo.

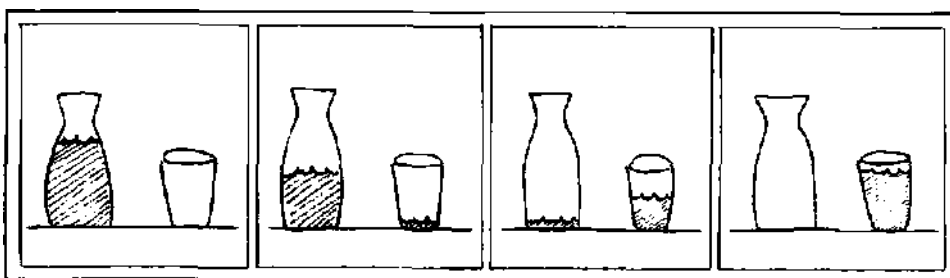
• Em seguida, peça aos alunos que observem e registrem cada momento da experiência:

— Derrame um pouco do líquido da jarra no copo e solicite aos alunos que reproduzam os níveis do líquido, desenhando-os no papel;

— A seguir, derrame mais um pouco de líquido, depois mais outro tanto, até que a jarra se esvazie e o copo se encha. A cada etapa, os alunos registram os níveis em folhas separadas;

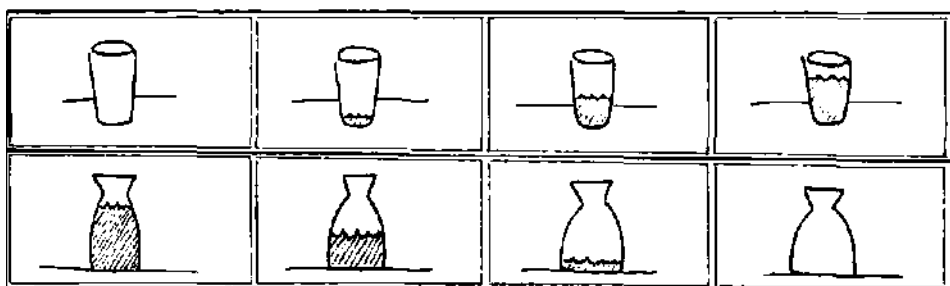
• Depois de tudo desenhado, faça as seguintes propostas:

— Vamos misturar as quatro folhas e ordená-las de acordo com o que todos observaram.



Seriação correta

• Aos alunos que conseguiram fazer a 1.^a tarefa peça que cortem as folhas de papel de modo a separar os desenhos dos copos dos desenhos das jarras. Em seguida, proponha aos alunos que ordenem agora os desenhos separados na ordem correta.



Seriação correta:
duas séries distintas, porém correlatas

• Pelo acompanhamento do que os alunos fazem nas duas propostas, fica fácil você avaliar o estágio em que os alunos se encontram. Veja:

— os alunos que fizerem a seriação imediata dos desenhos inteiros (1.^a proposta), já dominam a seriação de conjunto;

— os que conseguirem fazê-la por tentativas, ou seja, por ensaio e erro, ainda não dominam a seriação de conjunto, e a estes não deve ser solicitada a 2.^a proposta. O professor deverá, em outras oportunidades, repetir a operação, variando as situações até que os alunos a dominem;

— os alunos que conseguirem a seriação imediata dos desenhos separados (2.^a proposta) fazendo a série dupla por correlação de elementos. ou seja, compreendendo que a parte vazia em cada copo corresponde

à parte cheia em cada jarra e vice-versa, já se encontram na etapa operatória da noção de tempo;

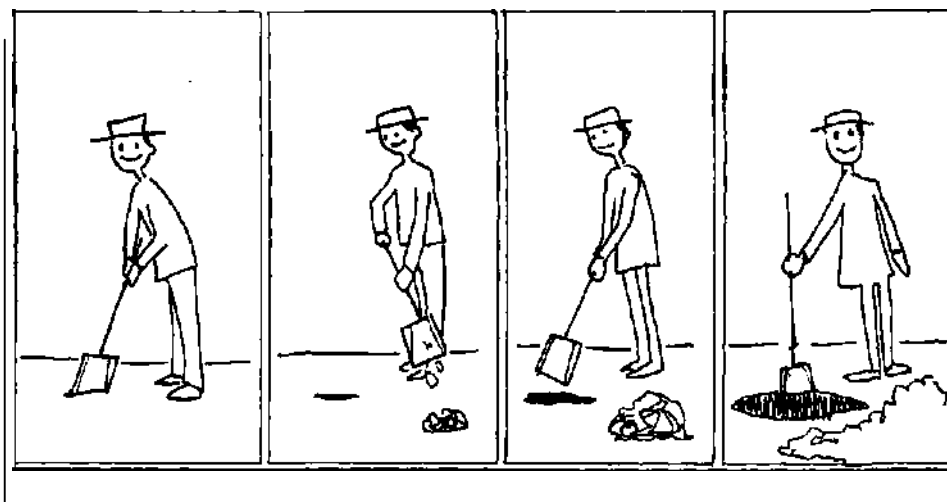
— os que a fizeram por tentativas empíricas, isto é, por ensaio e erro, se encontram no estágio anterior, o das intuições articuladas, isto é, estágio do tempo intuitivo ou estágio pré-operatório. Você deverá voltar à mesma situação com eles, em outra oportunidade, usando de preferência outro tipo de material.

OBSERVAÇÃO

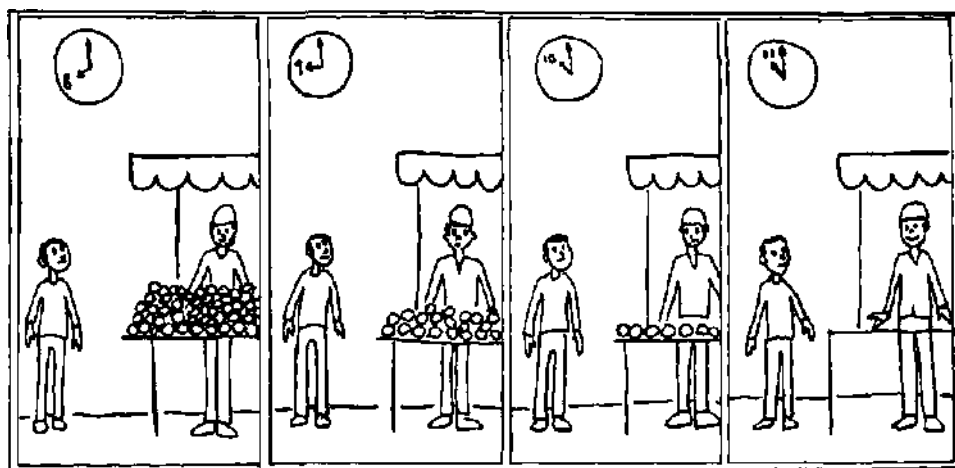
Não forneça a seus alunos a solução dessas atividades. Deixe que eles raciocinem sozinhos, mesmo que demorem para encontrar as soluções. Você não estará "perdendo tempo" com isso, e sim investindo para que seus alunos adquiram a capacidade de raciocinar, e não simplesmente de memorizar respostas prontas.

• Esta atividade pode ser feita sob outras formas e com materiais diferentes:

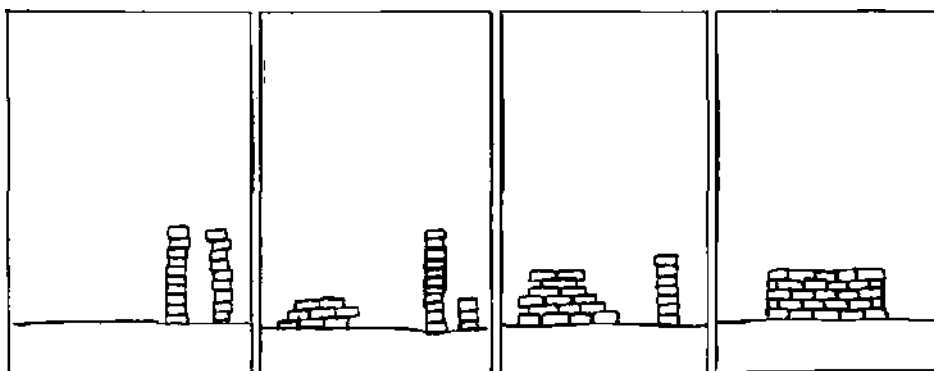
a. História do jardineiro que foi cavar um buraco, quanto mais terra ele tirava, mais fundo ficava o buraco.



b. História do garotinho que estava na feira observando a barraca dos tomates. Quanto mais tarde, menos tomates havia e a barraca se esvaziava.



c. Cena do pedreiro que construía um muro com uma pilha de tijolos. Quanto maior ficava o muro, menor ficava a pilha de tijolos. Esta atividade pode e deve ser feita com material concreto, usando-se caixas de fósforos. Os alunos constróem o muro no chão, ou sobre uma mesa e depois reproduzem com desenhos.



2. Avaliação do tempo pela duração: coordenação da duração e ordem de sucessão no tempo físico

- Proponha às crianças uma corrida de dois alunos no pátio.
- Marque no chão uma linha de partida e combine um sinal (palma ou apito) para iniciar e acabar a corrida.
- Finda a corrida, ainda os alunos nos lugares onde pararam, faça uma série de perguntas, como estas:

- *Quem saiu primeiro?*
- *Quem parou primeiro?*
- *Os dois correram o mesmo tempo? Por quê?*
- *Quem correu mais tempo?*

- Os alunos que conseguiram responder: "os dois saíram ao mesmo tempo, pararam também ao mesmo tempo e correram durante o mesmo tempo" — já possuem o conceito operatório de tempo. Já estabelecem a relação inversa tempo x velocidade e percebem que a duração da corrida não depende do comprimento do trajeto, pois o tempo foi o mesmo para os dois, embora um tenha parado mais à frente que o outro.

- Os alunos que disseram: "o que foi mais longe correu mais tempo" — ainda calculam a duração pelo comprimento do trajeto. Portanto, ainda se encontram no estágio intuitivo no qual mais longe = mais tempo.

- Em outras oportunidades você deve "complicar" a situação-problema com outras propostas, fazendo com que os corredores:

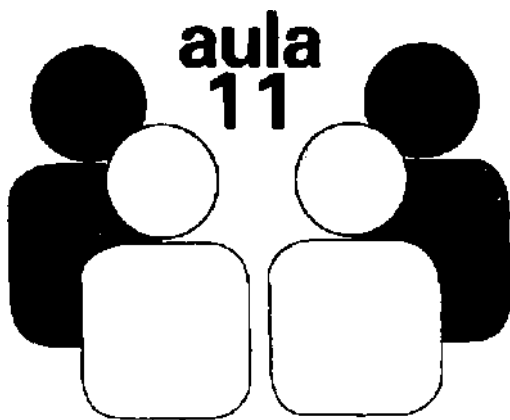
- partam ao mesmo tempo de pontos diferentes e parem simultaneamente;
- partam ao mesmo tempo de pontos diferentes e parem num mesmo ponto;
- partam de um mesmo ponto em momentos diferentes e parem simultaneamente.

(É importante marcar sempre no chão os pontos de partida, e, depois da corrida, os de chegada).

OBSERVAÇÃO

A um sinal seu, dois alunos começam a passar objetos (pedrinhas, bolas ou copos de plástico), de uma caixa para outra. A outro sinal, param o trabalho simultaneamente. Feitas as perguntas, os alunos no estágio intuitivo dirão que quem passou mais objetos demorou mais tempo. E os da etapa operatória dirão que foi o mesmo tempo para os dois, mesmo que um tenha passado mais objetos que o outro. A duração para estes não depende mais do espaço percorrido (corrida) nem da quantidade (objetos).

É importante contar quantos objetos cada um passou antes de fazer as perguntas.



OBJETIVOS DESTA AULA

- Caracterizar diferentes noções temporais;
- Aplicar essas noções na localização de fatos do cotidiano, da vida pessoal, da comunidade e fatos históricos.

TEXTO PARA LEITURA

Como vimos na aula anterior, há um longo caminho a ser percorrido pela criança no domínio progressivo da noção de tempo. Essa construção é lenta e se dá paralelamente ao processo de descentração, como ocorre com a noção de espaço e com a própria socialização da criança.

As primeiras noções de tempo que a criança traz, ao entrar para a escola, ainda têm como ponto de referência sua própria vida, suas ações, suas vivências, experiências, enfim, o seu tempo *vivido*. Têm também como referências fatos ou ações ligados às pessoas mais próximas que fazem parte de seu mundo cotidiano; nesta fase, portanto, a noção de tempo para a criança é sempre baseada em algum fato vivido ou observado por ela, em suas experiências concretas.

Como exemplos mais comuns desse egocentrismo, podemos citar:

- a criança de sete anos acha que a mãe, de trinta, é muito "velha" porque trinta anos é um tempo que a criança ainda não "viveu";
- a criança sabe que é domingo porque ela não vai à escola, ou porque os pais não saíram para trabalhar;
- a criança sabe que são cinco horas porque bateu o sinal de saída da escola;
- a criança tem noção de passado, presente e futuro pelo que ela fez ontem, hoje ou fará amanhã;
- a criança se "inclui" no casamento dos pais porque não consegue conceber um momento em que ela não "estava".

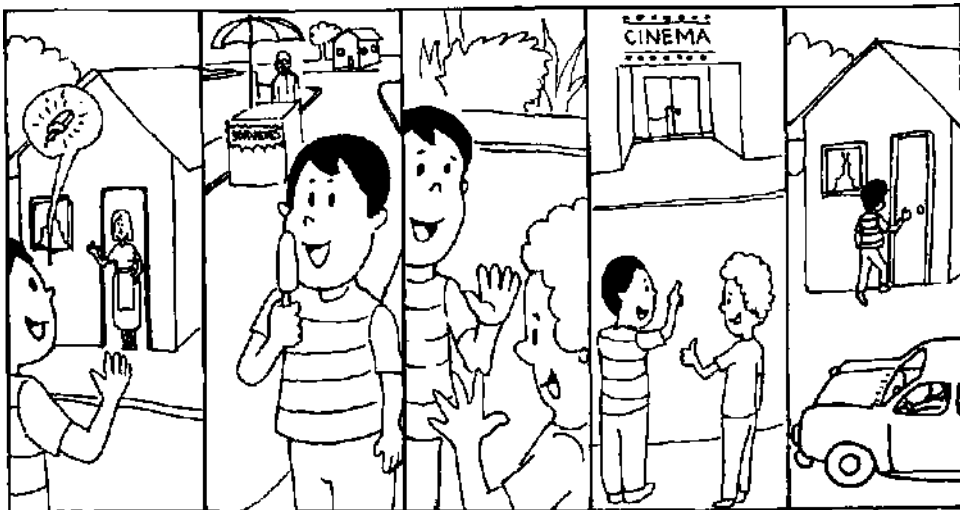
O domínio operatório da noção de tempo, que ocorrerá mais adiante, envolve o domínio das noções de *ordem ou sucessão*, de *duração* e de *simultaneidade*. A reversibilidade do pensamento operatório vai permitir que a criança coordene a duração com a sucessão; e vai permitir também que vários acontecimentos simultâneos sejam abarcados por um mesmo tempo, comum a todos, ou seja, a simultaneidade de acontecimentos ou sincronia.

Essas aquisições só se dão quando a criança é capaz de fazer a abstração da duração temporal, isto é, quando é capaz de perceber um tempo contínuo, que passa, independentemente da duração das ações. Vamos explicar melhor essas noções, a seguir.

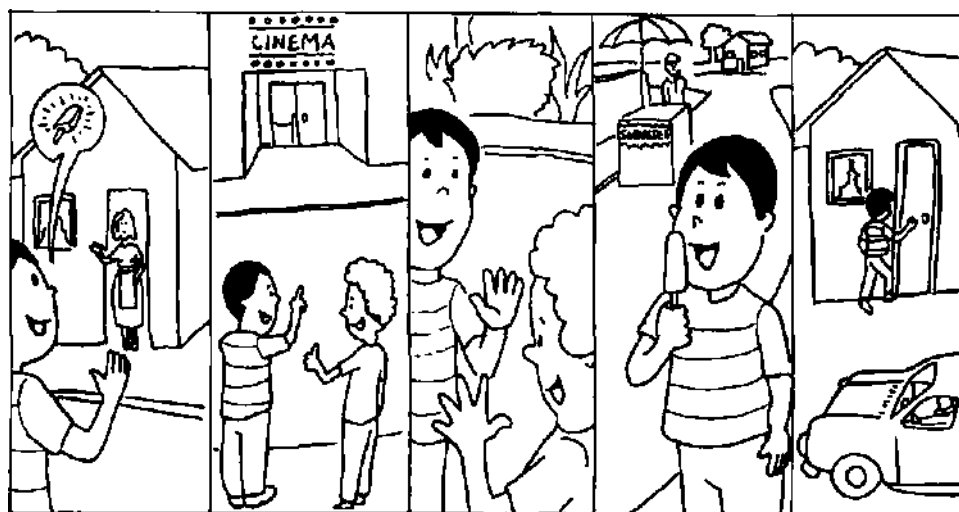


Para o domínio desta noção é fundamental a relação *antes/depois*.

Quando a criança ouve uma história e depois relata o que aconteceu, acompanhando a seqüência do que foi relatado, está fazendo uma atividade de *ordenação*, isto é, está colocando os fatos numa sucessão temporal.



Num primeiro momento a criança é capaz de ordenar os fatos na ordem em que foram narrados ou presenciados, mas ainda não é capaz de colocá-los numa outra seqüência possível, respeitando-se a lógica da história. Ela reterá apenas a primeira ordem porque ainda não tem a reversibilidade de pensamento necessária para estabelecer uma outra ordem. Exemplo:



No exemplo acima, seriam possíveis várias ordens temporais para a mesma história, todas lógicas; só não seria possível o deslocamento da figura 1 e da figura 5.

Nas atividades de inversão da ordem espacial, podemos pedir à criança para colocar os objetos numa ordem inversa à primeira; mas nas atividades com a noção de tempo, não devemos pedir para inverter a ordem porque seria fazer os fatos se passarem da maneira que não se passaram. A inversão no tempo corresponde à retroação, isto é, perguntamos à criança o que se deu *antes* de tal coisa, agindo retroativamente.

No caso da história ilustrada acima, perguntamos à criança:

- O que fez o garoto antes de ir ao cinema?
- E antes de tomar sorvete? etc...

Em caso de ordenações temporais, que dependem de um percurso, ou seja, que dependem de uma disposição espacial dos objetos ou locais, podemos proceder à ordem inversa, invertendo o sentido do percurso:

- Roteiro de ida: escola — botequim-cinema-padaria-igreja-praça.
- Roteiro de volta: praça-igreja botequim-escola.

Nesses casos, a ordem temporal do percurso coincide com a espacial, e devemos sempre explorar esse duplo aspecto das sucessões, através de perguntas e através da representação, tais como:

- *Por onde passamos primeiro? E depois, e depois?*
- *Por onde passamos por último?*
- *E na volta? etc...*

O professor pode pedir à criança que desenhe o trajeto, a planta ou o mapa, fazendo paralelamente a linha de tempo.

Importância da Ordenação

Além das ordenações de histórias narradas e de deslocamentos no espaço, os fatos relativos à vida da criança e de seus familiares se prestam de maneira valiosa para o trabalho com a ordenação temporal, assim como os relativos às atividades escolares, sobretudo nas séries iniciais.

Ordenando fatos cotidianos, atividades escolares realizadas ou a se realizarem, festas e comemorações da família ou da comunidade próxima, a criança estará dando passos decisivos para poder, mais adiante, situar-se num tempo mais remoto, localizando fatos históricos.

Nas séries seguintes, com o avanço do processo de descentração, podemos propor à criança a ordenação de fatos mais longínquos, no tempo e no espaço, ou seja, já desvinculados de sua vivência imediata. Trabalhando com as produções do Município ou do Estado, por exemplo, podemos reconstituir a trajetória de qualquer produto ou matéria-prima, construindo com a criança a seqüência de processamento do mesmo, desde a plantação ou extração até o consumo.

Além da ordem linear, podemos trabalhar a ordem cíclica, ou seja, a ordem em que os fatos ou elementos se repetem, formando seqüências que se iniciam e terminam sem interromper a sucessão do tempo:

- O que faço todos os dias: acordo, durmo.
- Sucessão dos dias da semana: domingo sábado (todas as semanas).
- Sucessão dos meses: janeiro dezembro (todos os anos).

A ordem cíclica se torna importante para fazer a criança perceber que toda contagem do tempo, baseada nos relógios, no calendário ou no ciclo das estações é uma repetição dos mesmos elementos numa sucessão contínua e infinita de tempo. Progressivamente, a criança vai perceber a "chave" da contagem do tempo, se dando conta da sucessão cíclica dos dias, semanas, meses, anos, séculos etc. Ordenando os festejos da comunidade ou do País, que se repetem a cada ano, a criança terá oportunidade de perceber a sucessão cíclica de acontecimentos num contínuo de tempo: Carnaval — Semana Santa — Festas Juninas — Natal — Ano Novo.

Duração

O problema da duração começa a existir, para a criança, quando lhe são propostas situações em que ela tenha que perceber o início e o fim de uma determinada ação ou período e avaliar o intervalo de tempo contido entre um e outro, como vimos nas atividades de aula anterior.

O termo básico para o trabalho com esta noção é a palavra *durante*.

Ao entrar para a escola, a criança já percebe as durações ligadas a atividades de sua vida e de outras pessoas, ou seja, de sua experiência concreta e cotidiana. A rotina da vida e a formação de determinados hábitos levam-na a perceber durações ou períodos tais como: o início e o fim da novela, a entrada e a saída da escola, o início e o fim das férias, sem que, contudo, ela seja capaz de comparar estes períodos ou quantificá-los, a não ser pela intuição. Mas aí entra uma variante — o tempo psicológico: a criança acha que tal ou qual atividade demorou muito ou demorou pouco, de acordo com o prazer ou o desagrado que sentiu ao desempenhá-la. Isso acontece também com o adulto, com a diferença de que este já dispõe de um referencial objetivo para medir o tempo decorrido, o que não ocorre ainda com a criança.



No trabalho com a noção de duração, o professor deve ter sempre, em mente, três níveis de abordagem: no primeiro, que se dá mais intensamente nas séries iniciais, trata-se de fazer simplesmente a criança perceber as durações. Para isso, é importante que em todas as oportunidades possíveis, o professor peça à criança para verbalizar e representar graficamente o que ela fez durante determinados períodos:

- O que você fez hoje, durante o recreio?
- O que fizemos hoje durante a aula?
- O que fizeram vocês durante as férias?

No segundo nível de abordagem, o professor deve preocupar-se com a comparação de durações. Neste caso, por meio de verbalização e representação gráfica a criança pode responder a questões como:

- O que demorou mais, a novela ou o musical?
- Quem demorou mais para merendar, Fulano ou Beltrano?
- O que demora mais, ir de trem ou a cavalo?

No terceiro nível, o professor vai trabalhar com a quantificação das durações, ou seja, a contagem do tempo propriamente dito. Essa quantificação deve partir das medidas informais, como palmas, por exemplo, e chegar às medidas padronizadas de tempo, ou seja, avaliar e comparar durações já quantificadas.

São exemplos de medidas informais: contar até dez, bater tantas palmas, representar graficamente sons mais longos e mais curtos, usar a ampulheta.

Esses três níveis devem ser trabalhados paralelamente, desde que se observe sempre a gradação:

menos tempo mais próximo -► mais tempo -►
pequenas durações eventos vividos mais distante -►
longas durações -► outros eventos importante nas

O trabalho com as *durações* é importante nas primeiras séries, por ser o fundamento da noção de periodização de que a criança vai necessitar amplamente para a compreensão da História e também de outras ciências. A terminologia com que vai lidar futuramente — fases, épocas, períodos, eras — assim como a caracterização dos respectivos contextos, vai exigir que o aluno se situe com relação às curtas, médias e longas durações, sobre as quais se assentam as estruturas, conjunturas e fatos que se superpõem e se sucedem no processo histórico das sociedades.

A simultaneidade das ações e acontecimentos começa a ser percebida pela criança, à proporção que ela se libera da concepção egocêntrica primitiva — que estabelece um tempo particular para cada ação específica, — conforme já foi comentado. A própria socialização contribui para isso, na medida em que o interesse e a atenção pelas ações e atividades desenvolvidas por outras pessoas vai levá-la a perceber o que está acontecendo ao seu redor.

Ao entrar para a escola, a criança já percebe ações simultâneas, pela intuição, mas deve ser despertada para o domínio consciente através de perguntas e representações.

As palavras-chave para a verbalização da simultaneidade são: "*enquanto*" e "*ao mesmo tempo que*".

Nas atividades cotidianas, nas séries iniciais, o professor pode explorar qualquer oportunidade para chamar a atenção da criança para a simultaneidade dos fatos.

O trabalho com notícias relatadas ou colhidas pelos alunos em jornais se presta muito bem para explorar a simultaneidade, desde que o professor tenha sempre o cuidado de levar os alunos a representá-la por meio de desenhos, — nas primeiras séries —, ou painéis de acontecimentos que se deram num mesmo período de tempo em vários locais — nas últimas séries.

DOMINGO, 26 DE SETEMBRO, MUNICÍPIO DO RJ	
Locais	Acontecimentos
Maracanã	Fla-Flu
Barra	Corrida de moto
Copacabana	Gincana na praia
Méier	Inauguração de escola

Um excelente procedimento é explorar-se paralelamente a ordenação e a simultaneidade, sobretudo através das representações. Enquanto uma linha de tempo horizontal dá conta da ordem dos fatos, os eixos verticais mostram os acontecimentos ocorridos num mesmo período de tempo.

Desdobrando o exemplo acima, em séries mais adiantadas, teríamos notícias de fatos ao longo de uma semana, em vários Estados do Brasil.

O trabalho com a simultaneidade, além de fazer com que o aluno caminhe para o domínio da noção operatória de tempo, prepara-o para a noção de contemporaneidade, a qual nada mais é que a aplicação ou transferência da primeira para períodos mais longos de tempo, ou seja, as médias e longas durações. São contemporâneos os fatos ou pessoas situados num mesmo período histórico, mesmo que esse período dure séculos. Os próprios conceitos de História Contemporânea, ou Arte Contemporânea, ou Literatura Contemporânea refletem esse fato: isto é, a história, a arte, a literatura de nossos dias, dos últimos séculos vividos, contemporâneos dos que escolheram essa denominação.

A noção de contemporaneidade é importante para a compreensão de contextos de época, de suas contradições e da articulação de conjunturas internas e externas. Vejamos como o tema, caracterização de épocas, poderia ser apresentado.

PASSADO: Colônia x Metrópole Sistema Mercantilista	PRESENTE: Países Subdesenvolvidos X Países Desenvolvidos Sistema Capitalista
<ul style="list-style-type: none"> • senhores • escravos • casa grande • senzala • engenhos • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • patrões • operários • edifícios • favelas • fábricas • etc.

Na coluna 1, caracterizando o contexto colonial, temos uma contradição externa, que é a relação Metrópole/Colônia, no caso, o Brasil. No contexto interno, percebemos as contradições entre senhor/escravo, casa grande/senzala, determinadas pela mesma relação Metrópole/Colônia. Na coluna 2, caracterizando o contexto atual, capitalista, vemos que as contradições anteriores se conservam, desta vez representadas por outros agentes: desenvolvimento/subdesenvolvimento e, no plano interno, patrão/operário, edifício/favela.

No 1.º segmento, a criança vai constatar diferenças entre elementos de uma mesma época e entre épocas diferentes. A noção de diferença vai preparar o aluno para a futura análise das contradições.

- *Trabalhando sistematicamente as noções de sucessão, duração e simultaneidade, você estará facilitando a seus alunos o domínio operatório da noção de tempo.*

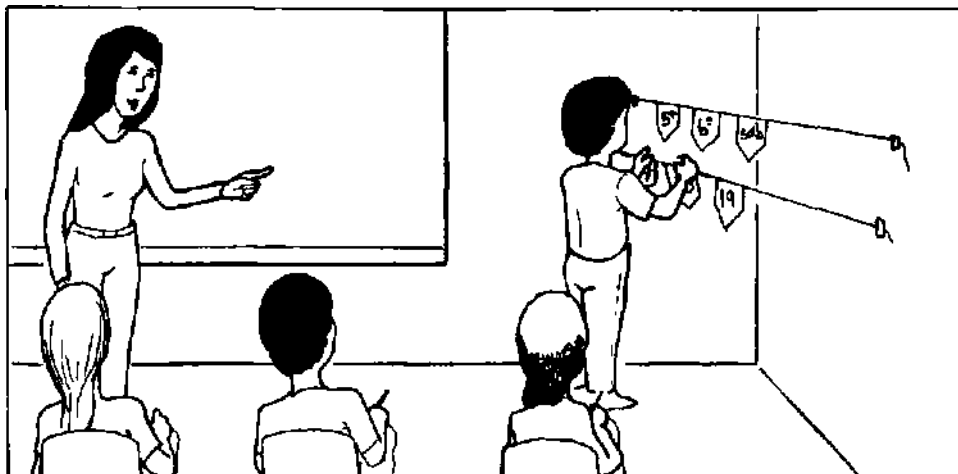
- *Como ponto de partida, tome sempre o cotidiano da criança ou fatos por ela presenciados: a noção de tempo infantil tem como referência o tempo vivido pela criança.*

- *Dê tempo ao tempo: só passe para o estudo das longas durações (séculos) depois que seus alunos forem capazes de concretizar durações menores, baseadas em exemplos e experiências conhecidas.*

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. Ordenação dos dias da semana

- Prepare duas séries de bandeirinhas de papel pardo ou de cartolina: uma série de 31 bandeirinhas, numeradas, para representar os dias do mês; e outra, de 7 bandeirinhas, com os nomes dos dias da semana.
- Feito isso, improvise dois "varais" de barbante, acompanhados de seis pregadores de roupa. Pregue esses varais em um cantinho da sala de aula, numa altura bem acessível às crianças.
- Todos os dias, ao chegar à sala, chame uma das crianças para arrumar o calendário, ou seja, para colocar, no centro, o dia em que estiverem; antes, o dia de ontem; e depois, o dia de amanhã.
- Assim, ao fazer a substituição das bandeirinhas, as crianças percebem que todo "ontem" sai fora do varal; todo "hoje" passa a ser ontem; e todo "amanhã" passa a ser hoje.

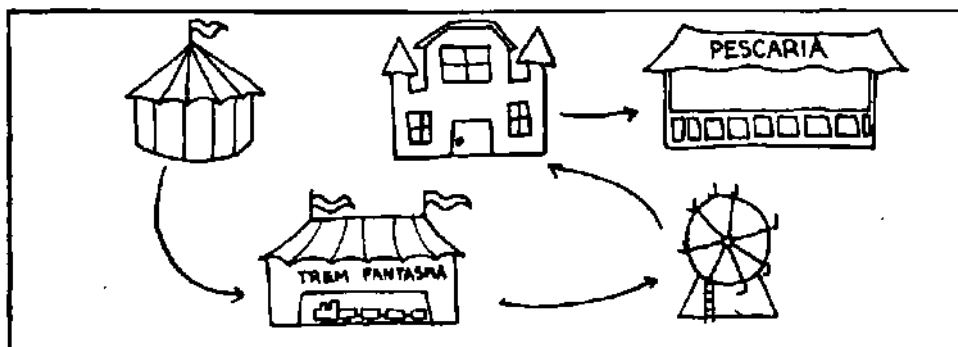


OBSERVAÇÃO

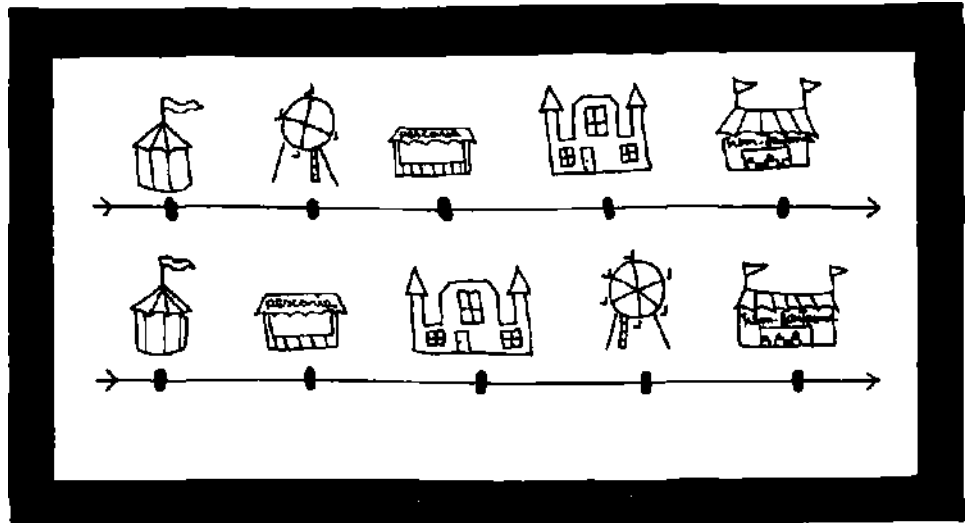
Os varais devem começar com uma série de três dias apenas. Progressivamente vá aumentando a série, até chegar à semana completa. Tal atividade deve ser feita sempre *antes* do uso do calendário convencional, que chamamos de "folhinha", pois este já representa as séries cruzadas em uma tabela de dupla entrada. Nele, a criança faz a mera identificação dos dias, mas não sente a sucessão dos mesmos, pois que já estão todos dados. Ela não percebe, conseqüentemente, a relação ontem/hoje/amanhã, que é básica para toda ordenação mais complexa no tempo cronológico.

2. Um passeio ao parque de diversões

- Planeje e faça um passeio a um parque de brinquedos com sua turma.
- Depois, em sala, apresente às crianças uma planta do parque, onde estejam assinalados os brinquedos: balanços, gangorras, escorrega-dor, etc. Seria uma planta como esta, por exemplo:



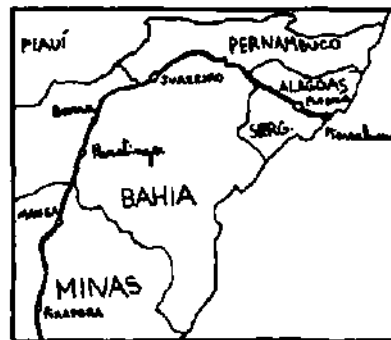
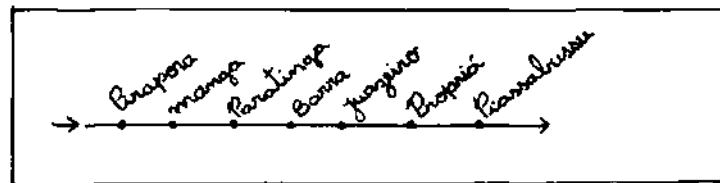
- Peça a cada criança que assinale, na planta, o trajeto que fez, numerando os brinquedos, conforme a ordem que seguiu, ao usá-los.
- A seguir, solicite que elas assinalem o mesmo roteiro numa linha de tempo. Veja como poderiam ficar duas linhas feitas por duas crianças.



- Em grupo, as crianças comparam as linhas de tempo de cada uma e constataam que houve diferentes ordens para a mesma planta.

3. Uma viagem de gaiola pelo Rio São Francisco

- Proponha às crianças uma viagem imaginária; por exemplo, pelo Rio São Francisco. Com o auxílio de um mapa, como o que vemos a seguir, peça às crianças que façam um roteiro da viagem, marcando as cidades pelas quais a turma vai passar, da nascente para a foz, na margem esquerda e na margem direita.
- Depois peça-lhes que montem uma linha de tempo paralela ao mapa. Nesse caso, a ordem temporal vai coincidir com a ordem espacial. Mesmo nos casos em que as duas não coincidem, devemos fazer a representação paralela do tempo e do espaço.

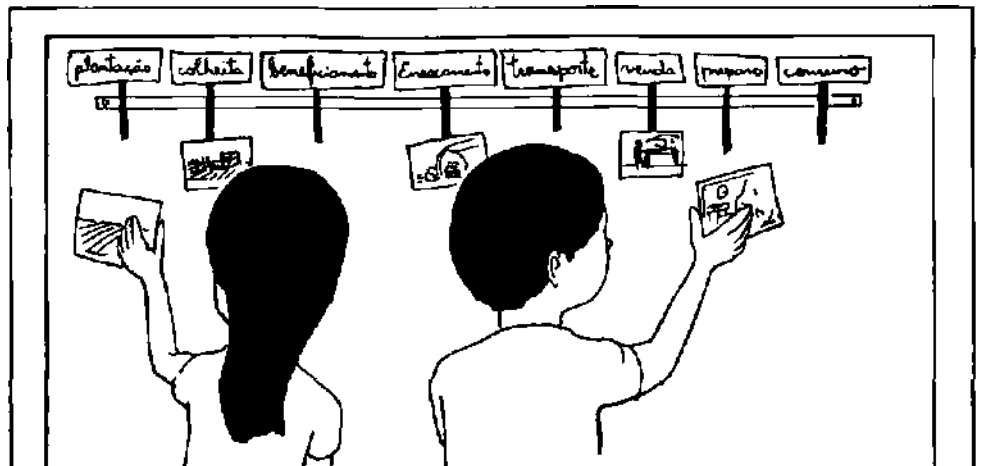


4. As etapas de uma produção

• Num debate com as crianças, leve a turma a escolher um ou mais produtos do Município, ou do Estado, para fazer a representação da seqüência do processamento desses mesmos produtos, desde a origem até o consumo. Digamos que o produto escolhido seja o café. As crianças vão identificar estas etapas:

Plantação — Colheita — Beneficiamento — Ensacamento — Transporte — Venda — Preparo — Consumo.

• Peça que as crianças façam a ilustração desse processo todo, usando gravuras ou desenhos para cada etapa, para colar num mural ou numa linha de tempo.



OBSERVAÇÃO

Você pode ver que, nesse tipo de ordenação, não há datas nem uma série rígida de fatos; as crianças podem acrescentar ou suprimir alguma etapa. O importante mesmo é reconstituir a sucessão correta. Esse procedimento poderá ser muito rico, se feito com produtos transformados, provenientes de matéria-prima, para a criança sentir a passagem de uma atividade primária (agricultura ou extrativismo) para a secundária (transformação) e daí para as terciárias (transporte, comercialização etc). Vejamos o exemplo do algodão:

Plantação — Colheita — Fiação — Tecelagem — Corte e Costura — Produto Final (Blusa) — Venda — Consumo (ou uso).

5. A marcha do café na Região Sudeste

• Apresente aos alunos um mapa da Região Sudeste, em que está assinalada a trajetória do café: Rio de Janeiro, Vale do Paraíba, São Paulo, Oeste Novo Paulista.

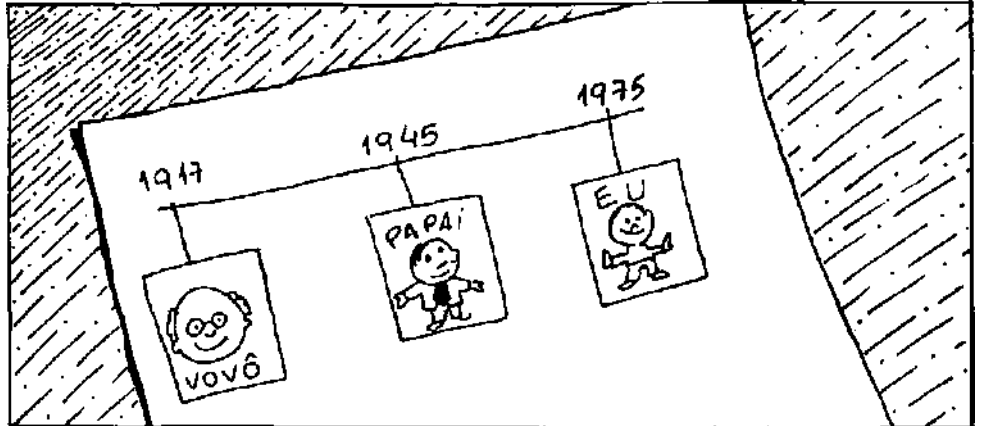


- Solicite que os alunos construam uma linha de tempo, ordenando as épocas aproximadas em que o café penetrou nessas regiões.

6. As gerações em minha família

1.^a etapa: Em primeiro lugar, seus alunos vão pesquisar em casa o ano de nascimento das pessoas da família.

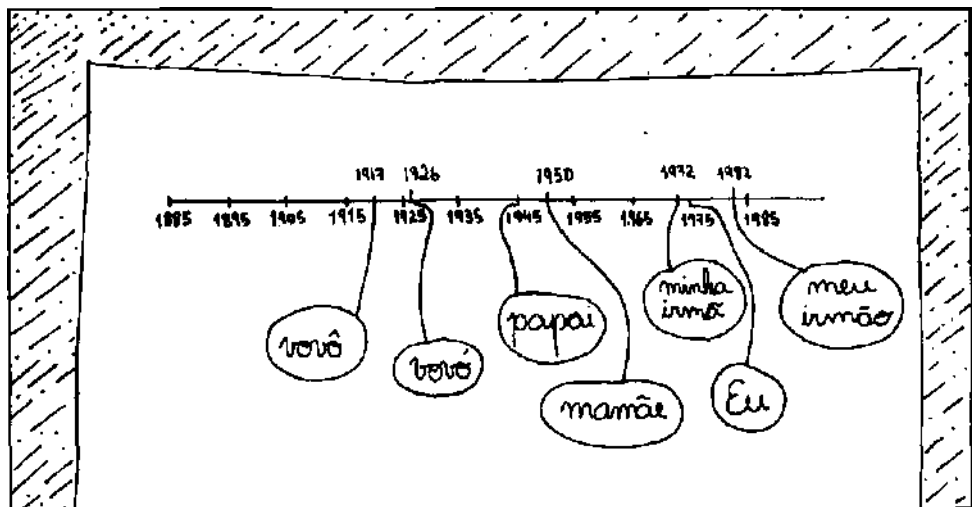
- Em sala, peça que eles confeccionem um gráfico das gerações de sua família, desenhando dentro de quadros, como no exemplo abaixo:



- As crianças devem, então, fazer as subtrações e ver as diferenças entre as datas de nascimento das pessoas. Assim:

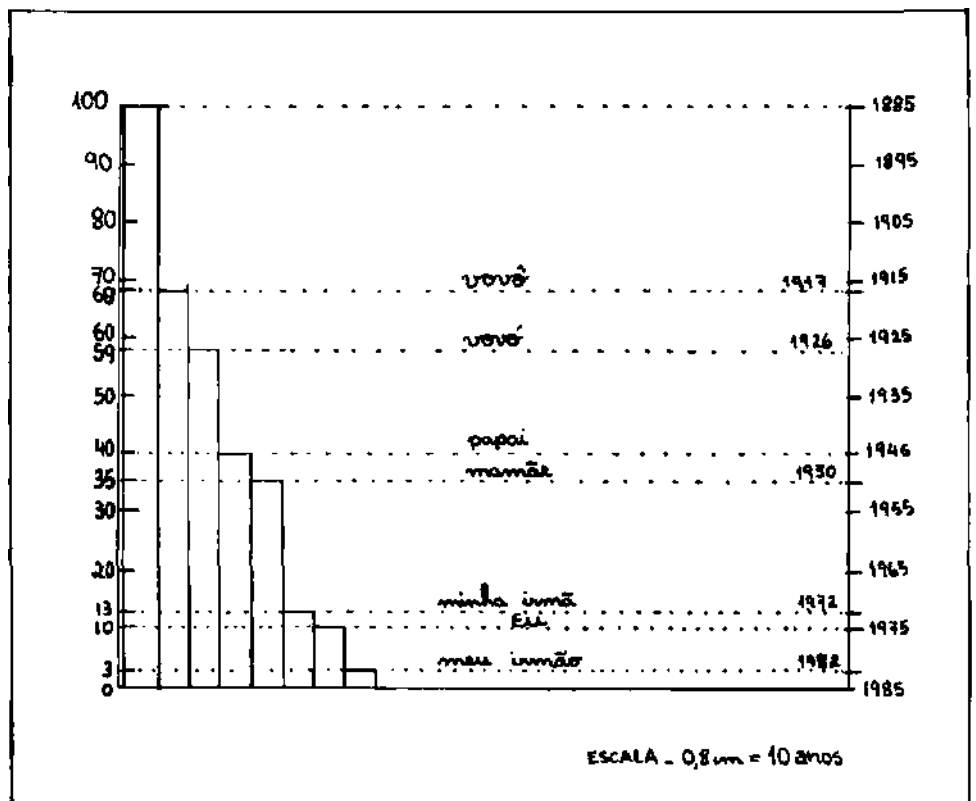
- Entre a geração de vovô e a de papai, decorreram: $1945 - 1917 = \dots\dots\dots$ anos;
- Entre a geração de papai e a minha, decorreram: $1975 - 1945 = \dots\dots\dots$ anos;
- Entre a geração de vovô e a minha, decorreram: $1975 - 1917 = \dots\dots\dots$ anos (espaço de 3 gerações, ou quase um século, ou um século, se for o caso).

2.^a etapa: Agora, solicite que as crianças façam uma linha do tempo com as datas de nascimento de pessoas da família. Poderá ficar assim:



- Explore esse gráfico com as crianças de várias maneiras. Você poderá pedir que elas:
 - calculem os intervalos decorridos entre as diversas idades ali assinaladas;
 - pintem de cores diversas os retângulos referentes a cada geração;
 - calculem por subtrações ou adições diversas os anos em que nasceram as pessoas e depois façam a anotação no gráfico;
 - somem os períodos de intervalos entre os nascimentos, na ordem do tempo, e verifiquem o total;
- prolonguem a linha até chegar a um (1) século.

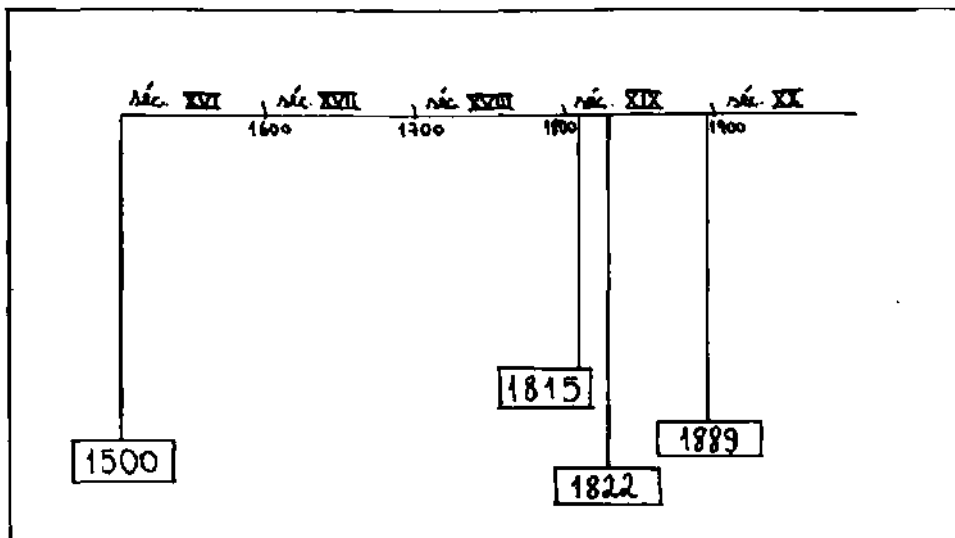
3.^a etapa: Os alunos colocarão a linha de tempo na posição vertical, ou farão outra, vertical, colocando a última data assinalada (1985) na base da linha. Paralelo à linha, farão um gráfico de 0 a 100, para assinalar as idades. O aluno fará então a correspondência entre os nascimentos e as idades. Em seguida constrói as colunas, cada uma correspondendo a uma pessoa e as colore com as mesmas cores da linha inicial, ou seja, cada geração de uma cor.



OBSERVAÇÃO

Através dessas atividades, a criança está trabalhando com: a coordenação de durações (idades e décadas); a ordem de sucessões (datas de nascimentos); e com a quantificação do tempo físico (ano, década, século).

7. Os períodos da História do Brasil: de 1500 a 1985



- Você, professor, deverá calcular com os alunos a duração de cada período político:

1815 — 1500 = 315 anos de Brasil-Colônia

1822 — 1815 = 7 anos de Brasil-Reino-Unido

1889 — 1822 = 67 anos de Brasil-Império

1985 — 1889 = 96 anos de Brasil-República...

- Em seguida deverá colorir cada período (cada segmento correspondente da linha) de uma cor; poderá ainda calcular a duração de cada período em outros termos:

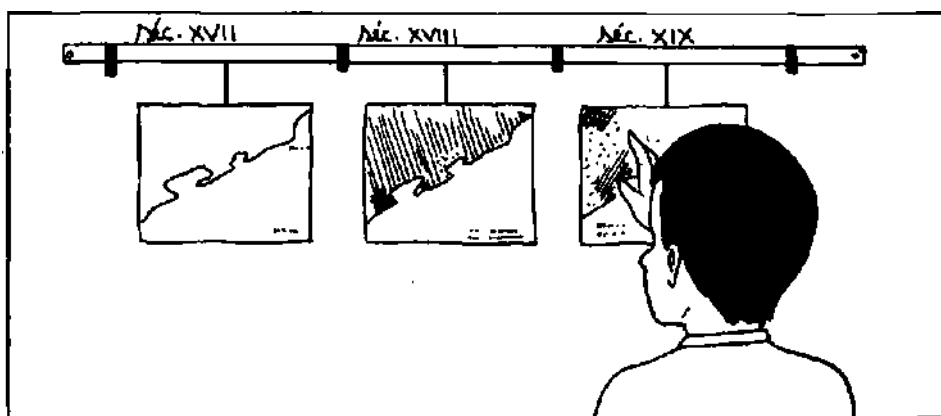
Regime Colonial: 315 anos = 3 séculos + 1 década e meia

Regime Republicano: 96 anos = 9 décadas + 6 anos, etc.

8. Comparação de mapas de diferentes épocas

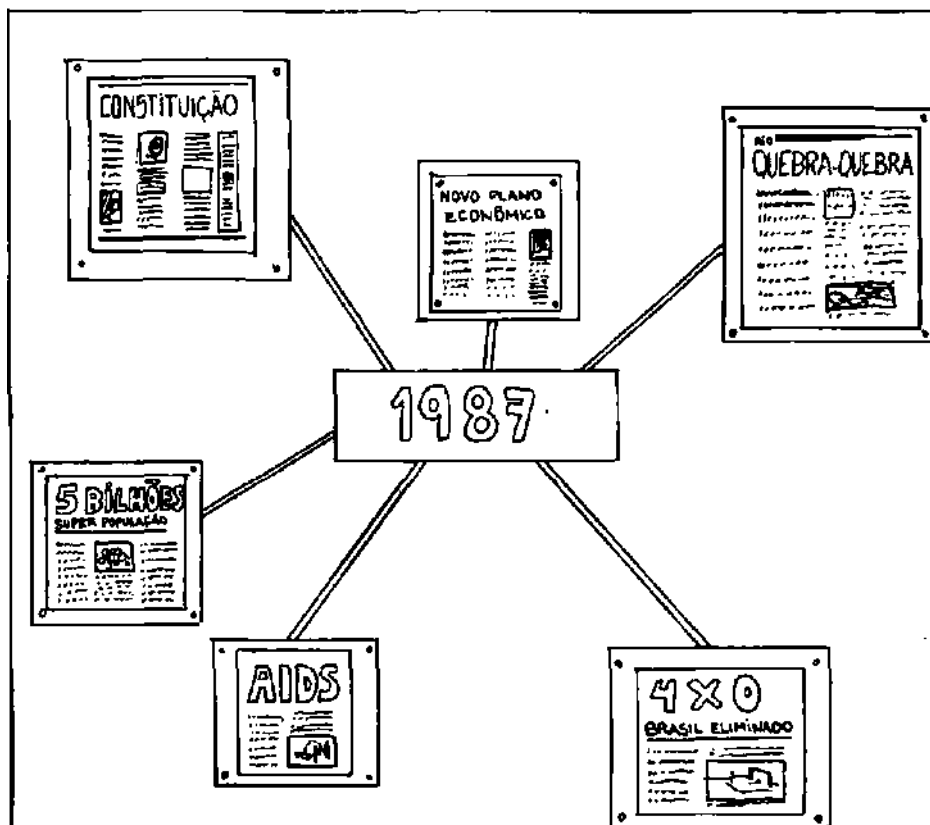
- Cada grupo da turma se encarrega de fazer um levantamento sobre o município ou o estado, num determinado século: características econômicas, povoamento, cidades etc.

- Feita a pesquisa, com o auxílio do Atlas, os alunos tentam reconstituir aproximadamente o mapa da região em cada século e compõem um painel, acoplando os diferentes mapas a uma linha de tempo. Vejamos:

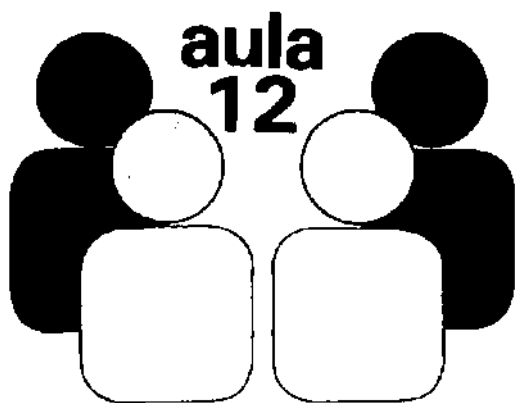


9. Brasil — 1987

- A turma, dividida em grupos, fará uma pesquisa sobre os principais acontecimentos ocorridos no Brasil durante todo o ano, em vários campos: econômico, político, social, esportivo, cultural etc.
- Seleccionados os fatos, com as manchetes de jornais, ou pequenas notícias, deve ser organizado um painel conforme o exemplo abaixo:



- Cabe a você, professor, orientar a discussão de modo a destacar a simultaneidade dos acontecimentos e, se possível, conduzir a turma à conclusão de que os fatos econômicos, políticos etc. são apenas dimensões de um dado mais amplo: a realidade histórica de uma determinada época, em um determinado espaço.



A QUANTIFICAÇÃO DO TEMPO

OBJETIVOS DESTA AULA

- Identificar medidas formais e informais na avaliação do tempo;
- Caracterizar as medidas formais como padrões culturais, variáveis conforme a época e o grupo;
- Distinguir tempo físico, cronologia e tempo histórico;
- Aplicar medidas de tempo em atividades pedagógicas.

TEXTO PARA LEITURA

Toda medida é convencional e arbitrária. O escritor Sérgio Porto expressa muito bem essa afirmação, no texto: "Medidas no espaço e no tempo."

"A medida, no espaço e no tempo, varia de acordo com as circunstâncias. E nisso vai o temperamento de cada um, o ofício, o ambiente em que vive. Os ambiciosos, de longa data, vêm medindo tudo na base do dinheiro, pouco se importando com a existência do relógio, do sistema métrico e do calendário. Mas não é precisamente a esses que quero me referir, mas aos outros que medem de maneira mais prática e mais de acordo com os seus interesses, usando como padrão de medida as mais variadas coisas.

Nossa falecida avó media na base do novelo. Pobre que era, aceitava encomendas de crochê e disso tirava o seu sustento. Muitas vezes ouvimo-la dizer:

— Hoje estou um pouco cansada. Só vou trabalhar três novelos.

Nós todos sabíamos que ela levava uma média de duas horas para tecer cada um dos rolos de lã. Por isso, ninguém estranhava quando dizia que queria jantar dali a meio novelo. Era só fazer a conversão em horas e botar a comida na mesa sessenta minutos depois.

Também os poetas têm-se servido dessas estranhas medidas para as suas imagens, e eu já li, certa vez, não me lembro quando nem em que poema, uma referência aos lenços que certa moça teria chorado pelo mais puro dos sentimentos — a saudade.

... "Fulana chorou muitos lenços" — dizia o verso, e eu achei isso muito lindo. Muito mais lindo, por exemplo, do que fulana "debulhada em lágrimas", expressão vulgar, autêntico lugar-comum das imagens literárias,

Os índios, por sua vez, marcavam o tempo pela lua. Isso é ponto pacífico, embora, há alguns anos, por distração, eu assistisse a um desses terríveis filmes de carnaval do Oscarito, em que apareciam diversos índios, alguns dos quais, com relógio de pulso. Isso aconteceu porque eram

Medidas: Um Padrão Cultural



Índios de fita brasileira. O cinema americano seria incapaz de dar uma mancada dessas. Lá, eles são muito organizados nessa coisa de "cor local." Fazem questão de dar um máximo de autenticidade às suas histórias. Por isso, pegam um camarada qualquer, despem-no e pintam com iodo. Depois botam uma peninha na sua cabeça e fazem o "artista" ir para frente da câmara e dizer:

— Nós daqui duas luas atacar caravana homens cara pálida.

E pronto, está feito mais um emocionante filme sobre a colonização dos Estados Unidos.

Sim, os índios medem o tempo pelas luas, os ricos medem o valor dos semelhantes pelo dinheiro, vovó media as horas pelos seus romances e todos nós, em maior ou menor escala, medimos distâncias e dias com aquilo que melhor nos convier.

Agora mesmo houve qualquer coisa com a light e a luz faltou. Para a maioria, a escuridão durou duas horas; para Raul, não. Ele, que se prepara para um exame, tem que aproveitar todas as horas de folga para estudar. E acaba de vir lá de dentro, com os olhos vermelhos do esforço, a reclamar:

— Puxa! Estudei uma vela inteira.

E assim vamos todos nós. Tenho um irmão que passou uns tempos na Europa e de lá mandou uma carta onde informava: "Creio que passarei ainda uns vinte contos aqui."

Comigo mesmo aconteceu recorrer a tais medidas, que quase sempre medem melhor ou, pelo menos, dão uma idéia mais aproximada daquilo que queremos dizer. Foi noutro dia quando certa senhora, outrora tão linda e hoje tão gorda, me deu um prolongado olhar de convite ao pecado. Fingi não perceber, mas pensei:

— Há uns quinze quilos atrás, eu teria me perdido."

A instituição de medidas ou unidades-padrão para a contagem do tempo, do espaço, do dinheiro, ou de quaisquer outras quantidades, é sempre fruto de um grupo, de uma sociedade, de uma época. As medidas, assim como os valores, normas e outras instituições são, portanto, um padrão cultural.

Contamos nosso dinheiro em cruzados, depois de o termos contado em cruzeiros e réis, os americanos em dólares, os italianos em liras e assim por diante. Medimos nossos espaços em metros, quilômetros e hectares, enquanto os ingleses os medem em polegadas, milhas e acres. Saindo dos limites da civilização ocidental, vamos constatar que a variação será ainda maior, sobretudo se examinarmos medidas de outras épocas.

Com relação às medidas de tempo, sabemos que elas evoluíram, sofrendo transformações ao longo do tempo, e até hoje variam conforme as culturas. Notamos que cada vez mais existe uma tendência à universalização dos padrões de contagem do tempo, isto é, à adoção do mesmo padrão por um grande número de sociedades ou países. Mesmo assim, permanecem raízes culturais que são mais fortes do que essa tendência de universalizar padrões.

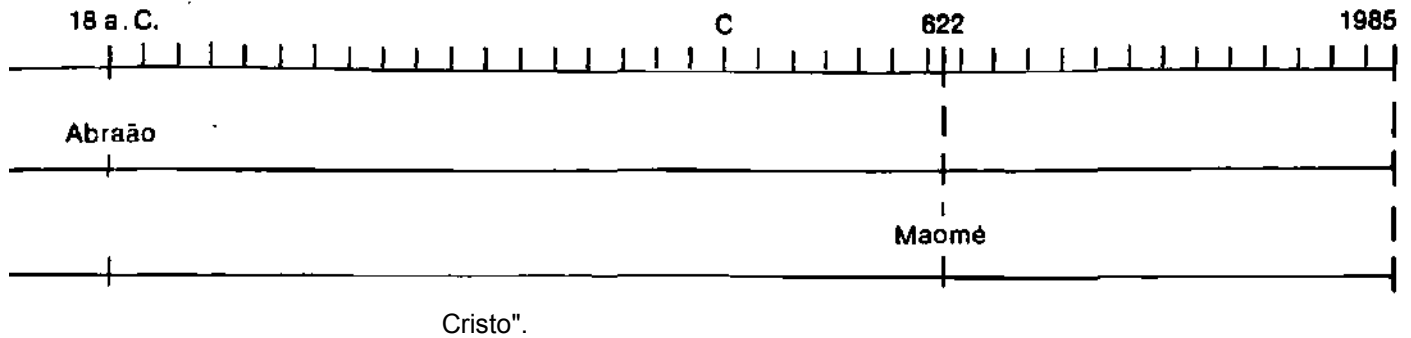
Observando as datas e festas mais importantes de determinados grupos, veremos que elas não coincidem entre si, porque os fatos que dão significado a essas datas não são os mesmos. Para o mundo cristão, a data magna é o Natal, porque marca o nascimento de Cristo, que inaugurou uma nova era — a era cristã. Esse fato foi tomado como ponto de referência para a contagem do calendário, chamado calendário cristão ou gregoriano.

Para os judeus, no entanto, o início foi quando Abraão e sua tribo saíram de Ur, na Caldéia, indo para a terra de Canaã, onde se estabele-

Escala: 1 Séc: 0,5 cm

ceram os hebreus. Hoje, os judeus estão no ano de 5746, pois sua contagem começou muito antes da era cristã, no século XVIII a.C.

Já para os muçulmanos, o ponto de referência foi Maomé, o profeta do deus Alá. O ano I dos muçulmanos foi o ano em que Maomé saiu da Meca, cidade da Arábia e foi para Medina, começando suas pregações. Esse ano corresponde ao ano de 622 do calendário cristão. Para os fatos anteriores a essa data, eles dizem "antes de Maomé", assim como nós dizemos "antes de



A Criança e a Quantificação do Tempo

Assim como as sociedades têm um fato referencial para a contagem do tempo, as pessoas e as comunidades também têm seus fatos referenciais. Por exemplo, quando uma criança nasce, começamos a contar o tempo dela a partir desse momento, isto é, a partir do dia do nascimento. Do mesmo modo, quando um casal festeja suas "bodas de prata", é porque os dois começaram a contar os 25 anos a partir do dia do casamento. Isso acontece com todos os fatos que comemoramos. Exemplos:

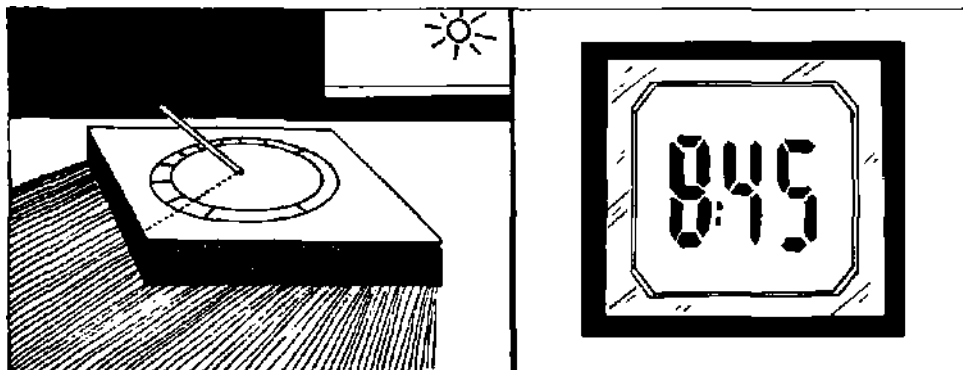
- 1922 — centenário da Independência;
- 1965 — 4.º centenário da fundação da cidade do Rio de Janeiro; sesquicentenário da Independência;
- 1972 —
- 1983 — centenário do nascimento de Vargas.

No trabalho com alunos da 1.^a à 4.^a séries, é preciso que o professor clareie sempre para as crianças o ponto de referência a partir do qual se dá a contagem de tempo com que se esteja trabalhando. Assim, as noções iniciais de "antes" e "depois", devem se basear num fato que sirva de referência, ou seja "antes de que" e "depois de que"; as noções de "ontem" e "amanhã" devem sempre ser apoiadas no "hoje" e assim por diante. Ao festejar aniversários das crianças e datas da comunidade, devemos partir das idades, ou seja, considerar quantos anos decorreram entre o nascimento ou fundação, e o ano ou data atual.

Esses cuidados são importantes porque são eles que fazem a diferença fundamental entre a simples memorização de datas, sem compreensão da noção temporal, e a efetiva localização do aluno no tempo. São importantes porque fazem a criança perceber a diferença entre o passar contínuo do tempo (tempo físico) e a contagem ou quantificação que se faz sobre ele (cronologia).



O tempo físico passa sem cessar, a despeito da ação humana. Quando o homem surgiu sobre o planeta, já pôde perceber o passar dos dias e das noites, a mudança de posição dos astros e o ciclo das estações. Pelo envelhecimento das coisas e das pessoas, percebeu também a ação do tempo sobre o homem. Nada mais fez do que buscar meios para contá-lo, para nele situar sua vida e suas ações. Para isso, inventou os calendários, lunar e solar, que foram aperfeiçoados até chegar ao calendário atual, baseado em meses, anos e séculos, que quantificam a marcha irreversível do tempo.



O Tempo Histórico

Ao assinalarem os feitos humanos sobre esse calendário físico, as sociedades deram um significado histórico ao tempo. Reconstituindo o modo de vida e as características de determinadas sociedades, em determinadas épocas, os historiadores distinguiram diferentes tempos, épocas ou idades. Assim como nas convenções de um mapa não confundimos um rio com uma montanha, pela diferença da legenda, não confundimos um romano antigo com um italiano atual, pelas convenções de "Idade Antiga" e "Idade Contemporânea". A essa caracterização das diferentes sociedades, ao longo do tempo, chamamos *tempo histórico* ou *tempo social*, fruto da ação das sociedades humanas, de uma rede de relações sociais.

É importante, no trabalho de Integração Social, levar a criança a perceber esse outro nível de diferença, a diferença entre o tempo físico e o tempo histórico, que abordaremos em outra aula.

No trabalho com a quantificação do tempo, ambas as dimensões — a física e a histórica — são fundamentais, pois, embora distintas, são partes inseparáveis para a compreensão das sociedades humanas e de sua transformação pela ação dos próprios agentes sociais: os homens.

Lembre-se

- *A contagem do tempo deve partir sempre de situações vividas ou presenciadas pela criança.*
- *A quantificação do tempo não deve ser feita apenas com relógios e calendários, mas com vários outros recursos, utilizando medidas formais e informais.*
- *Leve sempre a criança a representar o tempo através de linhas de tempo, barras de duração ou outros recursos concretos.*

Situar a criança no tempo não significa fazê-la memorizar datas.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. Contagem do tempo com medidas informais

- Proponha que uma criança realize determinada atividade, como soprar um apito, encher um balão e que outras três crianças, durante esse mesmo tempo, meçam o tempo gasto com a atividade escolhida, de

forma diferente. Assim: uma criança faz furinhos em um cartão, outra bate palmas e a terceira desenha quadradinhos no papel. As demais crianças ficam observando.

- No final da atividade, os alunos dizem "quanto" durou aquela atividade escolhida e comparam as medidas. Por exemplo: encher o balão "durou" 6 furinhos, 8 palmas e 10 quadradinhos desenhados. Concluem que: 6 furinhos = 8 palmas = 10 quadradinhos.

- Esta atividade pode ser feita com crianças de 1.^a série.

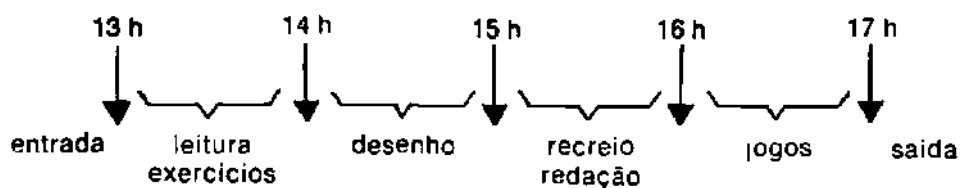
2. Quantificando durações

- Você pode iniciar esta atividade conversando com seus alunos sobre as tarefas realizadas durante o período escolar, desde o momento da entrada até a saída, considerando um determinado dia. Você poderá fazer perguntas como:

- *O que fizemos na escola ontem?*

- *A que horas começamos? O que fizemos depois? A que horas fomos para o recreio? Depois, o que a turma fez? Qual a hora da saída?*

- Peça então que as crianças representem esses dados num gráfico, que poderá ficar assim: * Não se preocupe com uma rigidez em marcar as horas, minutos, etc. Basta localizar os fatos, por exemplo, de hora em hora. O que conta é o fato de a criança ser incentivada a comparar durações.

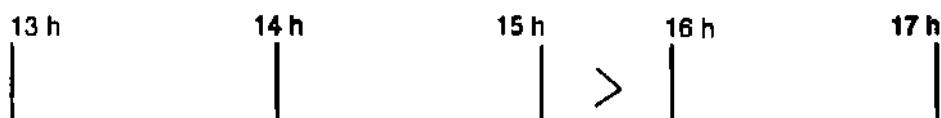


OBSERVAÇÃO

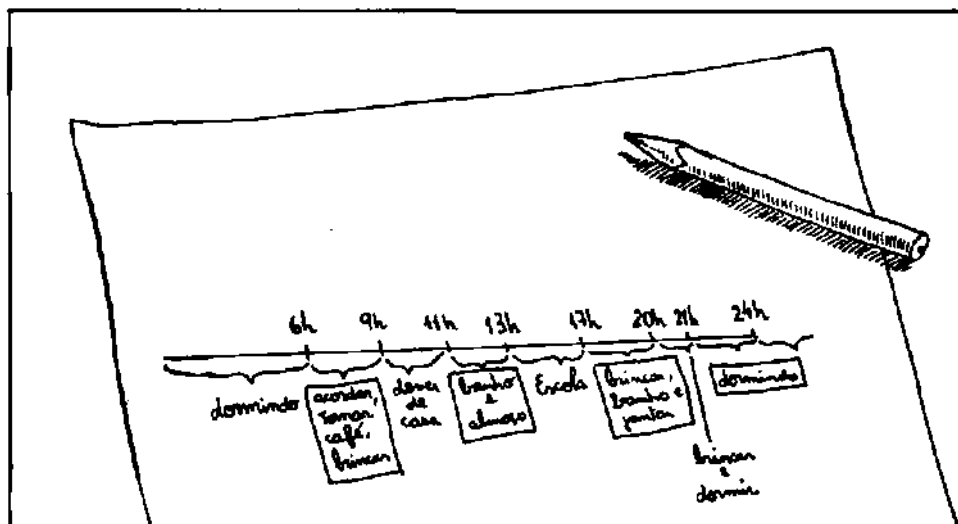
- Depois, proponha que a turma compare os dados do gráfico e que tente descobrir:

- *O que durou mais tempo? As atividades de antes do recreio ou as atividades que começaram com os jogos, até a saída?*

Essas comparações devem ser representadas. Assim:



- Você pode também construir uma linha de tempo com eles, incluindo nela as 24 horas do dia. Nessa linha, as crianças vão representar o tempo em que ocorrem os fatos do seu dia-a-dia, como: as horas em que dormem, o tempo em que brincam, em que estudam, vão à escola, etc. O gráfico poderia ficar como este:

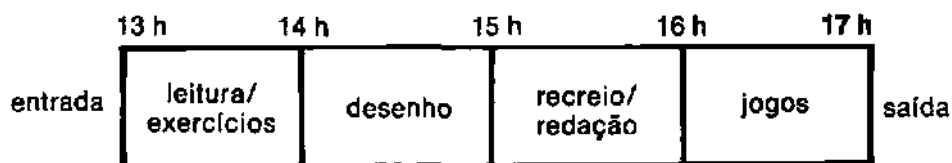


Peça então que eles respondam a algumas perguntas e que representem no gráfico as respostas. Veja:

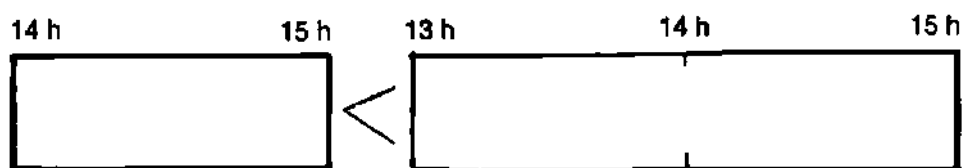
— *Você gastou mais tempo na escola ou dormindo?*

• Outra forma de aproveitar esta atividade é você propor que o aluno faça a *interseção* de durações. Ele observa o gráfico, depois compara as durações e, finalizando, marca a interseção:

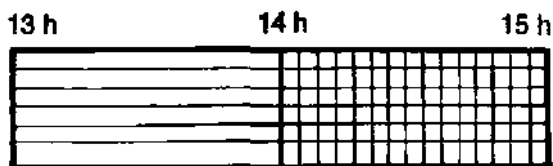
— *Observe o gráfico do tempo na escola:*



— *O que durou mais? Da hora do desenho até o recreio ou da hora da entrada até o recreio?*



— *Marque a interseção das durações:*



OBSERVAÇÃO

• Você pode variar as perguntas, conforme a realidade da sua turma e da sua escola. Poderão surgir perguntas como: o que dura mais, o

tempo em que ficamos na escola ou o tempo em que ficamos em casa? O tempo em que brincamos ou o tempo em que fazemos os deveres? E assim por diante. Cada situação dessas pode ser colocada para um grupo diferente de alunos, que depois apresenta o resultado para a turma toda.

- Com crianças de 1.^a série, os gráficos podem ser feitos sem marcar as horas. A turma desenha quadrados e retângulos, conforme o tempo seja menor ou maior. O importante é que os alunos possam representar graficamente as "quantidades" de tempo.

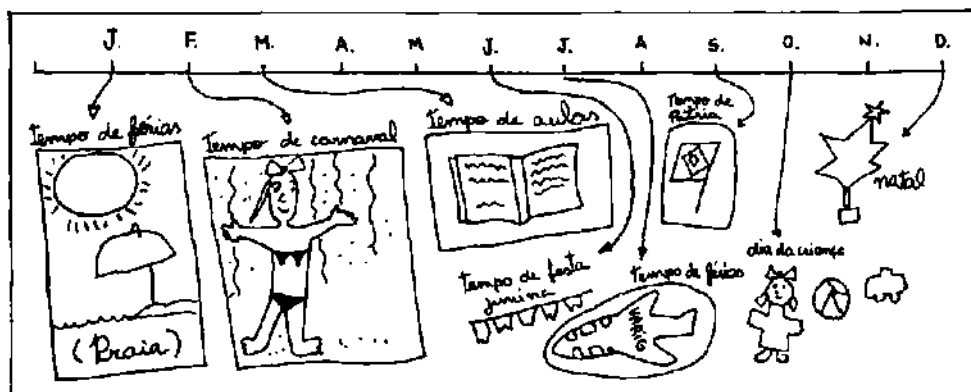
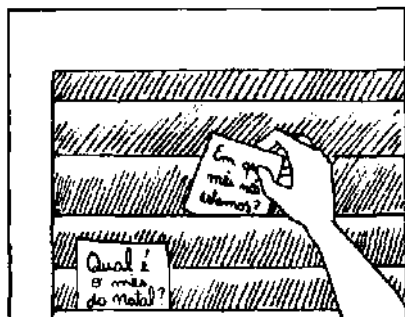
3. Representação dos "tempos do ano (épocas) na linha de tempo

- Mostre para as crianças diversas gravuras características de determinadas épocas que marcam o ano: Carnaval, Natal, férias, etc.

- Em pequenos grupos, peça que as crianças identifiquem as gravuras, perguntando-lhes a que se refere cada uma. Por exemplo:

- o que lembra o menino de uniforme? (tempo de escola)
- o que representam estas pessoas todas fantasiadas? (carnaval).
- e estes presentes com as pessoas? (Natal)

- As crianças, então representam numa linha de tempo os diversos "tempos" vistos nas gravuras. Poderá ficar assim:



- No final, peça que os alunos comparem as durações de cada período.

4. Em que mês estamos?

- Deve ser uma preocupação constante que as crianças se localizem no tempo, respondendo: "Que dia é hoje?" e/ou "Que dia foi ontem?" e "Que dia será amanhã?" Na 2.^a série, essa localização deve ser ativada em termos de: "Em que mês estamos?".

- Parta sempre de exemplos da vivência da criança, para trabalhar a localização e a sucessão de meses. Aproveite os aniversários das crianças, os meses de festas como o Carnaval, Festas Juninas, Natal.

- Assim, usando a linha de tempo, por exemplo, na localização dos aniversários da turma, levante problemas como:

- Regina faz anos em outubro e André, dois meses depois. Quando é o aniversário de André?

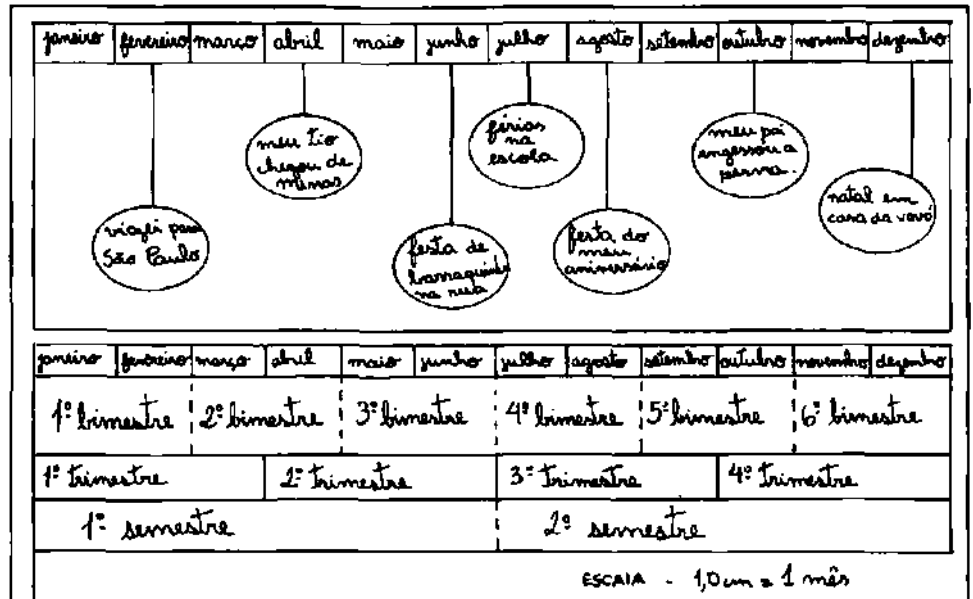
- Quantos meses temos de aula antes das férias de julho, se as aulas começaram em fevereiro? Quais são esses meses?

- Levante também problemas em torno de noções como: bimestre, trimestre e semestre, sempre a partir de situações concretas e de trabalhos com a linha de tempo. Você pode fazer com eles linhas de tempo parceladas.

5. Partição do ano

- Peça que os alunos elaborem uma linha de tempo do ano em curso, assinalando os fatos mais marcantes de sua vida ou outros. Em seguida, solicite que eles dividam os meses em bimestres, trimestres e semestres. Explore a localização dos fatos, usando as categorias acima, levando a cálculos de intervalos de tempo. Vejamos:

Fatos marcantes de minha vida no ano de 1985.



- A seguir, você pede aos alunos que localizem os fatos por bimestres, trimestres ou semestres, colocando questões como:

- Em que bimestre você foi a São Paulo?
- A festa de barraquinhas foi em que semestre?

- Peça também aos alunos que calculem intervalos de tempo, como:

- Quantos bimestres decorreram entre a viagem a São Paulo e seu aniversário? Quantos meses?
- Quantos trimestres decorreram entre as férias de julho e o Natal?

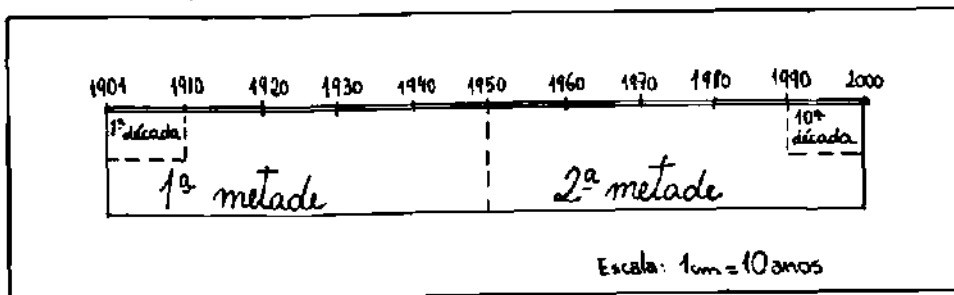
OBSERVAÇÃO

As respostas devem ser dadas pelos alunos sempre olhando a linha de tempo e não por memorização. Você deve clarificar para o aluno a não coincidência entre os bimestres do ano e os bimestres do ano escolar, estabelecidos pela escola.

6. Partição do século

- Em primeiro lugar seus alunos elaboram uma linha de tempo do século XX, assinalando a divisão por décadas, da 1.^a a 10.^a.

Por exemplo: Linha de tempo do nosso século:

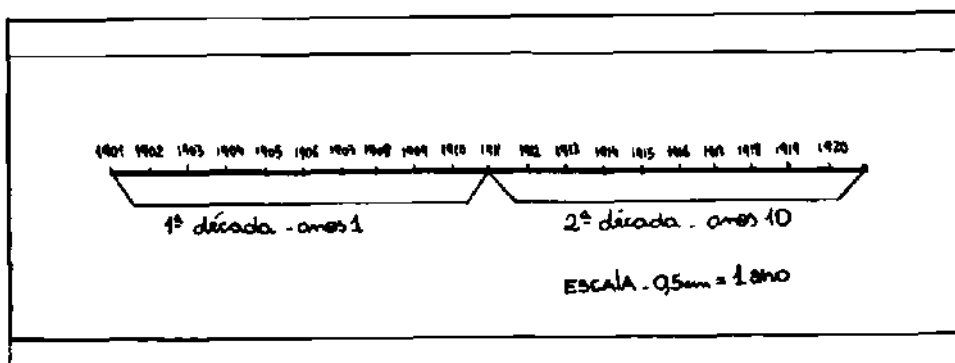


- Explore a linha através de diversos exercícios, de modo a responder a perguntas como:
 - quantas décadas decorreram entre 1921 e 1980?
- Estenda essa atividade a outros séculos, para familiarizar o aluno com a identificação de qualquer século, observando sempre o primeiro e o último anos, assim como os algarismos iniciais.
 - Todos os anos do século XX começam por 19, exceto o último.

OBSERVAÇÃO

Com relação à noção de século, observe os seguintes cuidados no trabalho com a turma:

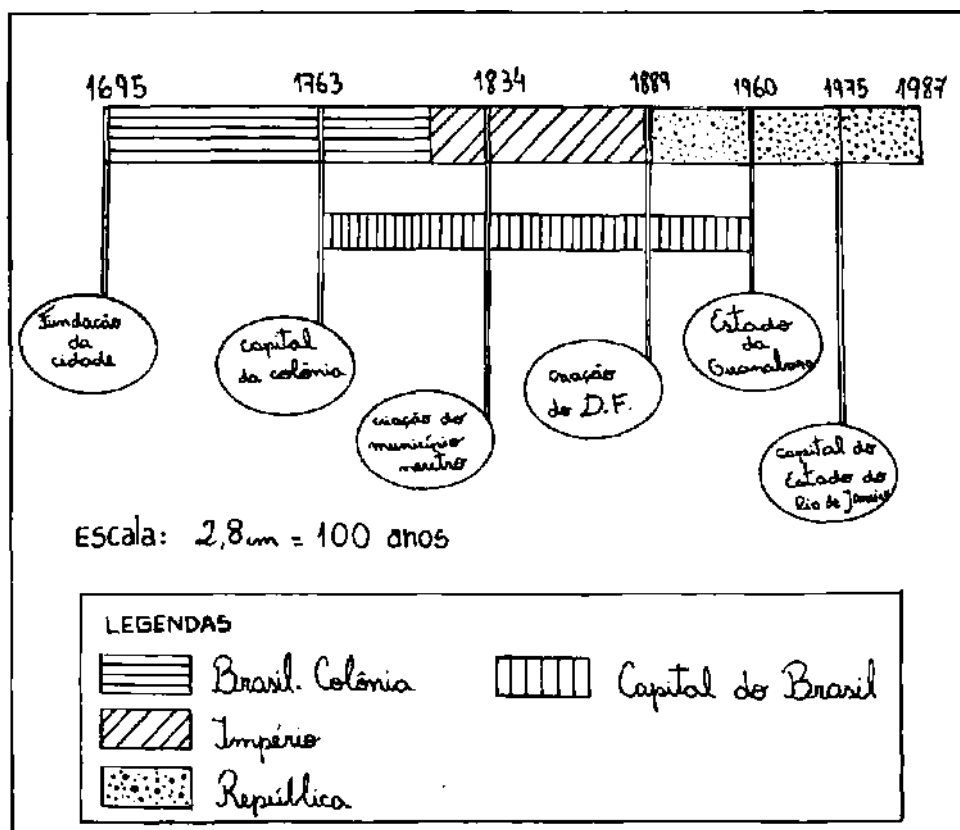
- tomar como ponto de partida para essa noção o tempo vivenciado, ou seja, a noção de idade da própria criança e de seus parentes mais velhos, começando pelo gráfico das gerações, trabalhado em aula anterior;
- destacar que o século se inicia sempre no 1 e termina sempre no ano que completa a centena, com final 00;
- destacar que cada década começa também no ano 1 — 11, 21, 31 etc. e termina sempre no ano que completa a dezena — 10, 20, 30 etc.
- estender o estudo de datas de outros séculos somente e tão-somente após ter trabalhado o século XX e depois que a criança tenha o domínio adequado desta noção, isto é, o século como uma duração de cem anos;
- destacar que a ordem das décadas não coincide com a nomenclatura de seus anos: os anos vinte correspondem à 3.ª década, os anos quarenta correspondem à quinta e assim por diante.



7. A cidade do Rio de Janeiro

- Comece a atividade com uma leitura de texto ou atividade de pesquisa.

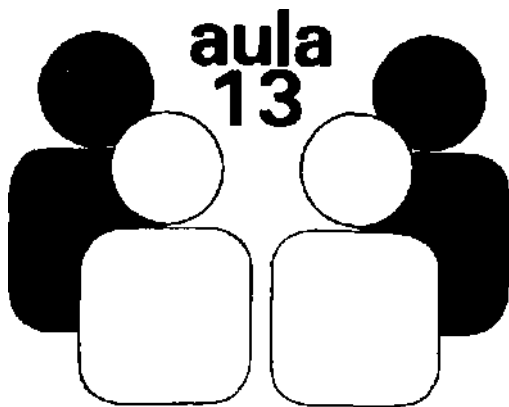
- Depois, peça que os alunos façam uma linha de tempo, assinalando as mudanças de função por que passou a cidade, desde sua fundação até nossos dias.



- A seguir, explore a linha de tempo, com exercícios de periodização.

Por exemplo:

- Capital do Brasil: 1763 -> 1960 — 197 anos.
- Estado da Guanabara: 1960 - 1975 — 15 anos.
- Capital do Estado do Rio de Janeiro: 1975 -> 1987 — 12 anos.



A RECONSTITUIÇÃO DO PASSADO PELA MEMÓRIA

OBJETIVOS DESTA AULA

- Identificar e caracterizar dificuldades da criança no estudo do passado;
- Conceituar memória individual e memória coletiva;
- Destacar a importância da história *vivida*, para a futura compreensão da História pela criança;
- Analisar diretrizes e sugestões de trabalho sobre a reconstituição do passado.

TEXTO PARA LEITURA

Era uma vez...

Quem não se lembra de ter ouvido, na infância, uma história que começava assim? Essa expressão, usada nos belos contos de fadas dos livros, ou nas histórias da Carochinha, de avós e mães, nos transporta imediatamente para um tempo indefinido mas perfeitamente percebido como passado. Expressão consagrada popularmente em várias línguas, o "once upon the time", ou o "il y a une fois", o "era uma vez" inicia qualquer narrativa no momento desejado, isto é, situa-a no passado, não importa quando, nem o que aconteceu antes. E depois de várias peripécias, de maldades e bondades, de bruxas e fadas que decidem os amores de príncipes e princesas, chega-se ao inexorável "e viveram felizes para sempre". Essa última expressão projeta todo aquele passado indefinido para um futuro também indefinido, mas que a criança percebe como um futuro, em relação a tudo o que se passou na história, desde o "era uma vez".

Saindo das histórias para a *História*, podemos afirmar que a noção de tempo traz em si, implícitas, as três dimensões — passado, presente e futuro. São dimensões facilmente percebidas pelas crianças das primeiras séries, desde que tratadas a partir de situações concretas, como no caso das histórias. Mas o difícil, no que se refere à *História*, são os vários níveis concernentes ao passado, ou seja, o *antes* do antes ou o *depois* do antes mas que ainda não é o *agora*. Isso porque não podemos cair na generalização grosseira de rotular várias *etapas*, distintas entre si, com contextos diferentes, sob a mesma rubrica de passado, como se fosse um todo indiferenciado e sem movimento. Por outro lado, a reconstituição do passado histórico exige que o aluno pense em "séculos", uma dimensão bem mais ampla que "dias" "meses" e "anos", mais fáceis de perceber na vivência cotidiana.

O Presente e a Ordem Direta

Na faixa dos 7 aos 12 anos, em que se encontra a maioria dos alunos de 1.^a a 4.^a séries, observa-se que a criança compreende melhor o que é vivo e atual. Assim, devemos partir do *presente* — que a criança constata, percebe, vê e sente, para então recuarmos no tempo, até o passado. Por

outro lado temos que considerar que a noção de tempo mais lógica e perceptível para a criança é a *ordem direta*, ou seja, a ordem que vai do início para o fim, do passado para o presente, ou seja, a própria vivência do tempo que ela percebe em sua vida.

Mas as experiências de vida não são esquecidas; através da memória, a criança lembra do que aconteceu no seu passado e é capaz de reconstituí-lo parcialmente. Caminhando por aí, levando a criança a relembrar sua vida e a de pessoas próximas, é que podemos conduzir a criança às primeiras incursões no passado, sem fazê-la correr o risco de ter dele uma idéia fragmentada e retalhada, dada pela simples memorização de datas sem significado para ela. Dessa maneira, ela fará seu reencontro com o "era uma vez" das histórias, só que agora, localizado no tempo.

Memória Individual e Memória Coletiva

No trabalho com a reconstituição do passado, devemos destacar a memória individual e a coletiva. A memória individual se expressa através do relato de uma pessoa sobre fatos, pessoas ou coisas passadas que ela tenha testemunhado ou que ela ouviu contar através de outros. Esse relato pode ser oral ou escrito. Já a memória coletiva se refere ao conjunto de relatos orais ou escritos, gravuras, ilustrações, objetos e outras fontes de domínio público, ou seja, todo o acervo documental e iconográfico de que dispõe uma comunidade sobre o seu passado.

O Método de História de Vida e a Técnica de História Oral

O levantamento do passado da comunidade, da família, do bairro e depois da cidade, deixa transparecer as mudanças ocorridas no tempo, e mostra o reflexo dos fatos mais gerais a nível local.

Aparentemente, o trabalho sobre a comunidade pode representar um fechamento para o aluno, um horizonte estreito e limitado. Mas ocorre o contrário: devemos perceber a comunidade como um microcosmos, que não só reflete como também determina uma realidade bem maior da qual é parte integrante.

Nesse trabalho, é necessário que o professor estimule e oriente seus alunos, para que realizem entrevistas com familiares e outros membros da comunidade mais próxima. Partindo dessa história oral em que depoimentos individuais se cruzam e se complementam, os alunos estarão reconstituindo coletivamente o passado recente de sua realidade local. Dessa maneira, estarão se iniciando na compreensão da História como um processo coletivo, que influencia a ação das pessoas e por ela é influenciado. É uma História viva "de carne e osso", e não um mero relato de personagens e fatos distantes da criança, que parecem ter acontecido à margem da vida das comunidades.

Iniciando o trabalho pela história de vida da criança, passa-se à história de pessoas próximas e membros idosos da comunidade. A inclusão dessas diversas histórias numa história maior, comum a todos, as transformações observadas na vida das pessoas e na vida coletiva, enfim, as diferenças e semelhanças, vão permitir à criança dar os primeiros passos na compreensão da História e — o que é mais importante — se incluir nela.

Lembre-se

- *Utilizar a memória não significa privilegiar a memorização.*
- *Reconstituindo a história de sua própria vida e a de outras pessoas próximas, a criança vai percebendo a inclusão de todos no processo histórico e não apenas dos grandes personagens.*
- *O conhecimento do passado é indispensável para a compreensão do presente, das mudanças que já se processaram e para a criança perceber a possibilidade de um futuro diferente do presente.*

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. Histórias da vida das crianças

a) Levantamento de dados

• Em várias oportunidades, proponha à criança que fale, escreva ou desenhe fatos de sua vida passada. Ela vai registrar o que ela mesma lembra e aquilo que sabe porque ouviu contar. Sendo estimulada, vai procurar saber mais, perguntando aos pais, irmãos mais velhos, etc.

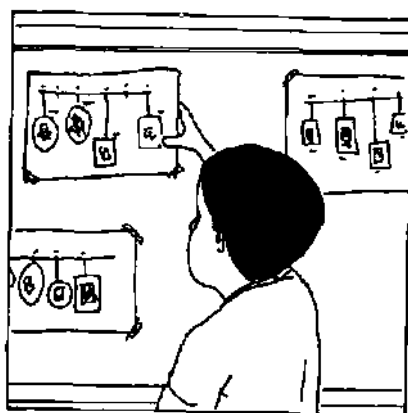
Veja alguns exemplos de dados que você pode pedir a ela:

- os fatos mais marcantes, mais importantes da sua vida;
- os locais onde ela já morou;
- as escolas que já frequentou, os professores que já teve;
- os brinquedos, objetos e roupas preferidas;
- os hábitos e as características da sua personalidade, inclusive os traços físicos;
- os "começos"; quando começou a engatinhar, a andar, a falar;
- as pessoas de quem mais gostava e gosta, etc.

b) Representação dos dados

• Peça que cada criança faça uma linha do tempo de sua vida, ilustrando-a, se possível, com fotos ou desenhos. Ela também pode fazer um auto-retrato, colocando-se como era e como é agora.

• Depois, peça que a turma monte um painel, onde aparecerão as várias representações obtidas pela turma, sobre a vida de todas as crianças.



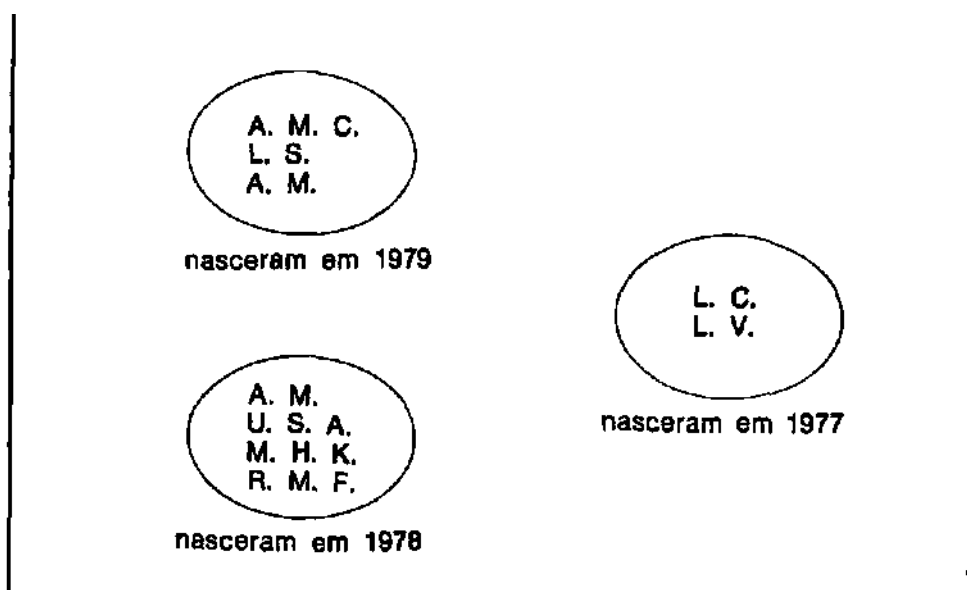
OBSERVAÇÃO

Essa atividade, além de ajudar a criança a reconstituir o passado pela memória dela e de outros familiares, promove um encontro muito especial entre as crianças, que trocam experiências bem particulares, e as socializam.

2. Gráfico das idades da turma

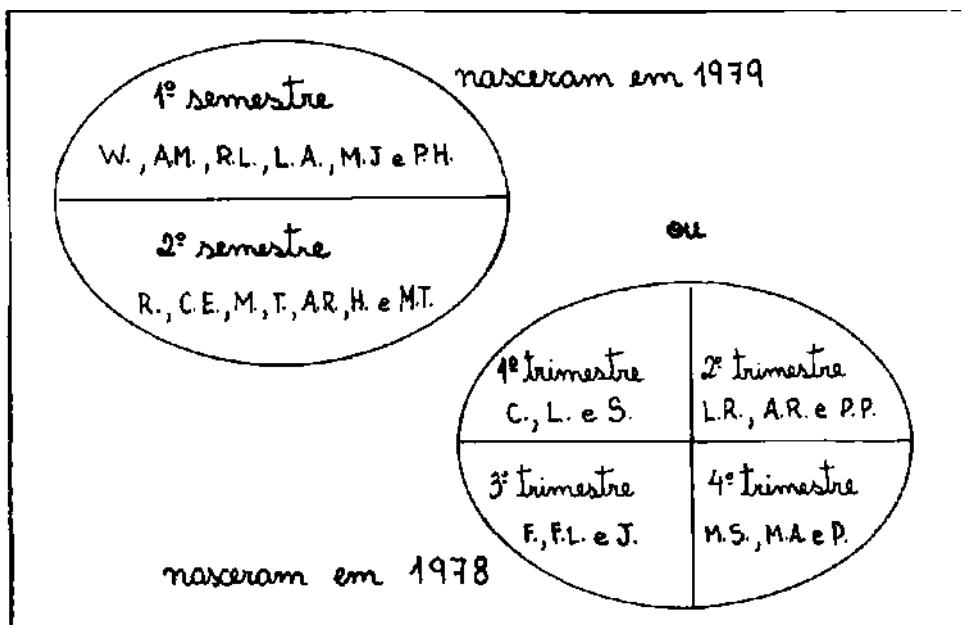
• Peça primeiro que cada criança faça a linha de tempo da história de sua vida.

• A seguir, os alunos vão formar conjuntos, fazendo classificações. Por exemplo, na primeira série, eles podem fazer os conjuntos reunindo as crianças que têm a mesma idade. Mais adiante, eles já podem reunir as crianças pelo ano de nascimento.

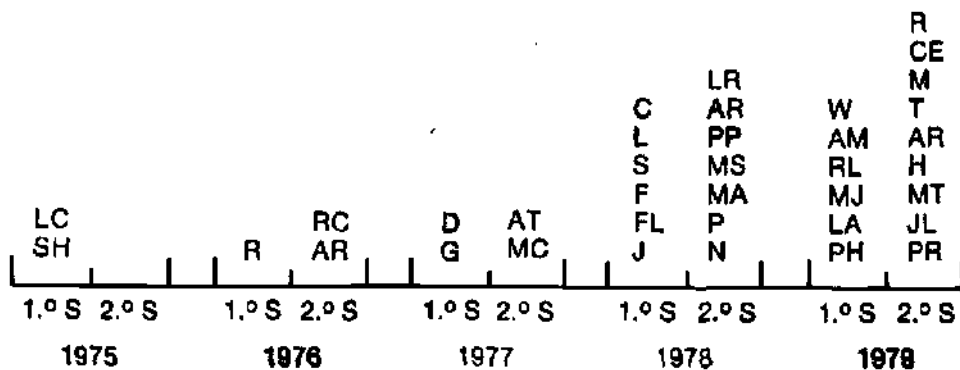


- É importante que uma atividade como essa, com as crianças menores, seja feita primeiro de uma forma bem concreta. Ou seja, os conjuntos devem ser feitos primeiramente com círculos no chão, de modo que as crianças se incluam neles com o próprio corpo. A seguir, a representação é feita no quadro-de-giz ou num mural, pelas próprias crianças que escrevem seu nome no conjunto que lhes diz respeito.

- Mais tarde, essa classificação pode ser feita de forma mais detalhada. Sugira que eles subdividam os conjuntos considerando os semestres, os locais de nascimento ou outro critério escolhido pela turma. Os conjuntos poderiam ficar assim, por exemplo:



- Essa é uma boa oportunidade para incentivar as crianças a criarem gráficos, num mural ou num papel pardo. A turma quantifica os alunos por ano de nascimento, por exemplo. Dependendo do nível da turma, você pode levar em consideração os anos, os meses ou os semestres dos nascimentos. É importante que cada criança escreva seu próprio nome no lugar correspondente ao ano, semestre ou mês do seu nascimento. Veja um exemplo de gráfico desse tipo.



Explore o gráfico, sempre à vista das crianças, fazendo perguntas como:

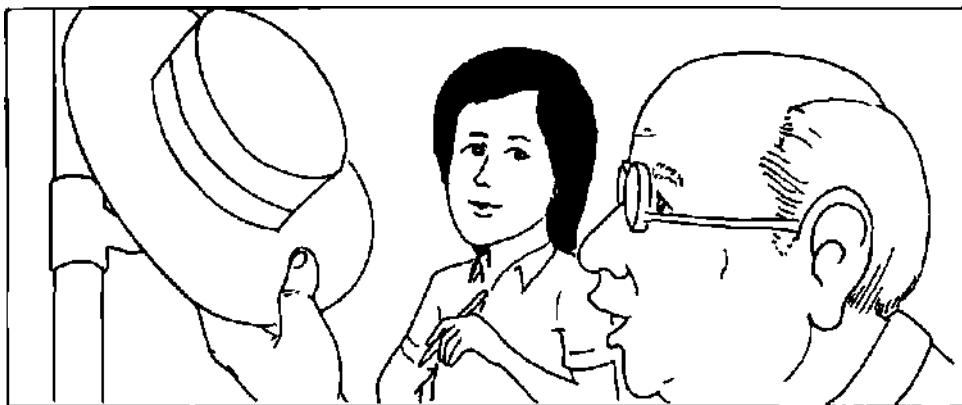
- Quem é mais velho que o André? (levante o braço)
- Quem é mais moço que Regina? (Fique em pé)
- Quem é da mesma idade da Maria? (bata palmas)

3. O que estava acontecendo quando nascemos

- Oriente seus alunos para que procurem saber o que estava se passando no Brasil ou no mundo, no mês ou dia em que nasceram.
- Em grupo, você e seus alunos decidem como vão levantar esses dados. Poderão ser planejadas perguntas, entrevistas, inclusive pesquisas em jornais, arquivos da cidade, para levantar os fatos mais importantes ou pitorescos, da época correspondente ao dia, mês ou ano do nascimento de cada criança.
- Com os dados trazidos pelos alunos, peça que eles façam uma linha de tempo coletiva, reunindo todos os depoimentos. Você vai ver que, assim, sua turma terá a oportunidade de ter, diante de si, um rico painel dos acontecimentos mais marcantes de uma determinada época.

4. História dos pais e avós

- Peça que as crianças entrevistem um ou dois parentes ou conhecidos, de outra geração, seguindo um roteiro feito coletivamente, sob a sua orientação.
- Depois, cada criança vai elaborar uma linha de tempo com os dados colhidos na entrevista.
- Promova um intercâmbio entre as crianças, de forma que elas observem bem a linha de tempo de todos, e peça que eles selecionem os fatos que interessam à comunidade como um todo, no que se refere ao seu passado, por exemplo:
 - *como nossos pais se vestiam;*
 - *onde e como eles namoravam;*
 - *quais os lugares que eles freqüentavam;*
 - *o que aconteceu de mais importante naquela época, na política, na economia, etc.*



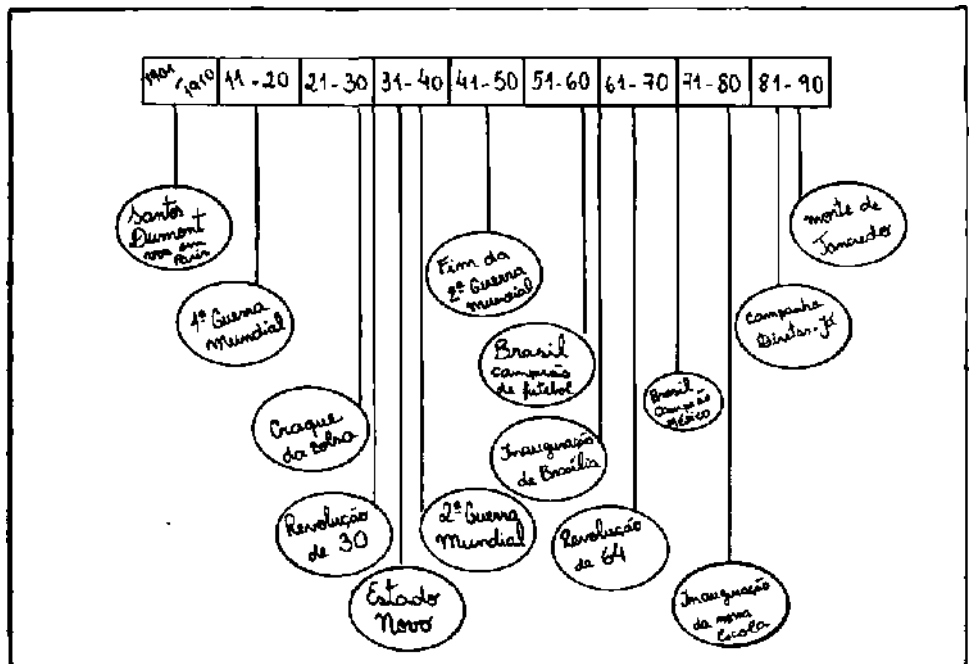
OBSERVAÇÃO

Essa atividade pode ser enriquecida com uma pesquisa de fotos, gravuras ou ilustrações sobre as famílias dos alunos e sobre a comunidade, no seu passado recente.

5. O passado na memória dos mais velhos

- Primeiro, divida a turma em grupos;
- depois, proponha que cada grupo escolha um membro da comunidade, idoso, para entrevistar;
- a turma, então, elabora um roteiro para as entrevistas: as perguntas vão girar em torno dos fatos e das datas mais importantes na vida da pessoa;
- As crianças realizam as entrevistas e anotam os dados;

- Em sala, coordene e analise os dados colhidos e peça que cada grupo elabore uma linha de tempo com o seu material.
- Finalmente, proponha que se faça uma linha de tempo coletiva, reunindo os dados de todos os grupos, por décadas.



- Aproveitando esse levantamento, peça que as crianças façam uma pesquisa, procurando fotos e ilustrações, em jornais e revistas, a respeito dos fatos assinalados na linha de tempo feita.
- Mais adiante, peça que a turma classifique os fatos segundo um ou vários critérios, por exemplo: fatos políticos, econômicos, científicos. Na linha de tempo, essa classificação poderá ser marcada segundo uma legenda escolhida, como por exemplo, uma cor para cada tipo de fato.
 - Usando o critério que divide os fatos em: políticos, econômicos, esportivos e científicos.

1.^a Guerra Mundial
 Revolução de 30
 Estado Novo
 2.^a Guerra Mundial
 Suicídio de G. Vargas
 Inauguração de Brasília
 Renúncia de Jânio Quadros
 Revolução de 64
 Campanha pelas Diretas
 Morte de Tancreto Neves

LEGENDA:

- verde fatos políticos
- amarelo fatos econômicos
- vermelho fatos esportivos
- azul fatos científicos

Fatos Políticos %

Econômicos

Esportivos

Científicos

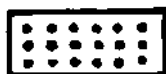
- { craque da Bolsa de Nova York
- { Campeonatos de futebol
- { Santos Dumont voo em Paris.

— Usando o critério que divide os fatos em: nacionais, internacionais e da comunidade local.

LEGENDA:



Fatos internacionais



Fatos nacionais



Fatos da comunidade

fatos nacionais Revolução de 30 Estado
Novo Inauguração de
Brasília

fatos internacionais Santos Dumont... Craque
de Bolsa Guerras
Mundiais Campeonatos de
Futebol

fatos da comunidade Inauguração da escola

- Você pode sugerir aos alunos que eles cruzem os critérios das classificações feitas, usando para isso uma tabela de dupla entrada.

Assim:

FATOS	Políticos	Econômicos	Esportivos	Científicos
Internacio- nais				
Nacionais				
Da comunidade				



CARACTERIZAÇÃO DE ÉPOCAS: O PASSADO REMOTO

OBJETIVOS DESTA AULA

- Conceituar "época histórica".
- Diferenciar época histórica de época cronológica;
- Analisar o conceito de "história local";
- Relativizar os conceitos de época histórica e de história local, em função dos cortes estabelecidos no tempo ou no espaço.
- Avaliar diretrizes teóricas e práticas de um trabalho com a reconstrução do passado.

TEXTO PARA LEITURA

A noção de "época", embora pareça referir-se apenas a um período de tempo cronológico, na verdade é uma noção mais complexa, pelo fato de ser uma noção histórica e não simplesmente temporal. A "época" histórica implica um condicionante temporal; ou seja, ela pode variar com o tempo cronológico, mas não é determinada por este.

Se tomarmos, por exemplo, duas sociedades como a indígena brasileira e a portuguesa, no século XV, veremos que ambas viviam a mesma *época cronológica*, mas estavam em *épocas históricas* diferentes.

Podemos depreender daí que o conceito de época histórica envolve um conjunto de características — econômicas, técnicas, sociais, políticas, ideológicas, culturais — que expressam a maneira de viver de um ou vários povos ou grupos, num determinado momento. Se os indígenas brasileiros viviam de uma maneira inteiramente diferente dos europeus, não podemos afirmar, portanto, que estavam na mesma época histórica.

É importante, porém, destacarmos que não é qualquer característica, em sua manifestação mais aparente, que vai diferenciar uma época de outra. Os traços que tomamos por base para a caracterização de uma época histórica são essencialmente de ordem estrutural. Ou seja, é a estrutura organizacional de uma sociedade que vai definir a época histórica em que ela se encontra. Assim, por exemplo, as diferenças culturais existentes entre os antigos egípcios e os antigos mesopotâmicos não eram suficientes para definir duas épocas diversas, pois a estrutura de organização daquelas duas sociedades apresentava traços semelhantes àqueles das sociedades que se convencionou pertencerem à *Idade Antiga*. Por outro lado, alguns grupos que vivem no nosso século conservam ainda uma organização tribal e têm um modo de vida que difere bastante do que se convencionou chamar de Idade Contemporânea.

Os Limites de Uma Época

Como o processo de transformação das sociedades humanas se dá de maneira lenta e gradativa, os "limites" dessas épocas são relativos. Em geral, são tomadas algumas datas convencionais para indicar o início e o fim de uma época. Essas datas são apenas simbólicas, ligadas a fatos significativos, mas não provocam, por si só, nenhuma transformação estrutural repentina.

E esses limites são tão mais relativos, na medida em que podemos também entender por época um período tomado dentro de outra época maior; ou seja, ligado a determinada conjuntura de acontecimentos, ou até a determinados personagens históricos. Se falamos, por exemplo, na "época da 2.^a Guerra Mundial", estamos nos referindo a um período situado numa época contemporânea ou capitalista. Se falamos em "época de Luiz XV", ou época de D. João VI", estamos tomando como referência os monarcas reinantes em determinados países.

O termo "época" é substituído, muitas vezes, pela palavra *era* — como em a "era da máquina", para significar a época industrial, ou a "era de Vargas" no Brasil etc.

Assim, o conceito de época pode ser relativizado e recortado no espaço e no tempo, arbitrariamente, pelo historiador. Mas, em qualquer caso, o importante é que se tenha em mente a análise desse recorte como um conjunto de características que, vistas em seu todo, expressam um determinado quadro organizacional de uma sociedade, tomada em seu conjunto, ou em um determinado local, como foco de estudo.

Época Histórica e Historia Local

Da mesma forma como o conceito de "época" expressa, portanto, um tempo social, o conceito de "história local" expressa a sucessão de várias épocas tomadas sobre um mesmo recorte espacial. Se estudamos, por exemplo, o Rio de Janeiro na época dos vice-reis, estamos trabalhando com uma época, analisada em um local, ou melhor, caracterizando um local em uma determinada época histórica.

O que é importante no trabalho com a história local — que interessa mais de perto ao professor das primeiras séries — é que essa realidade local é parte integrante de uma realidade maior, que a explica e lhe dá significado. O local, embora possa ter especificidades em relação a outros locais, é sempre parte de um todo maior, que lhe dá expressão. Estudando a vida do Recife no século XVI, por exemplo, verificamos que suas características são dadas a partir de um contexto de colônia de exploração: o tipo de sociedade, a organização do trabalho e outros aspectos são estruturados em função daquele contexto, embora o Recife possa apresentar certas especificidades, se comparado à vida de Olinda na mesma época.

Os limites da história local são igualmente arbitrários. Podemos estabelecer como local o bairro, a cidade, a região, o estado, até mesmo um país, caso se estipule um contexto mais global. O importante é não confundirmos história local com os limites político-administrativos, embora aquela possa ser tomada a partir destes, como nos exemplos acima. Os limites político-administrativos variam, eles próprios, conforme os determinantes históricos e, portanto, não devem ser privilegiados.

A história local deve privilegiar o estudo da sociedade, dos grupos sociais e das relações sociais, da organização estrutural que as explica e que as transforma ao longo de diferentes épocas históricas.

A Criança e O Passado Remoto

A caracterização de épocas é importante nas primeiras séries porque é através dela que o aluno vai ter a possibilidade de perceber diferenças e semelhanças, permanências e mudanças no decorrer do tempo, sem contudo confundir aspectos qualitativamente diferentes sob a rubrica de um mesmo conceito. O corte no tempo para análise de uma época permite romper a abordagem meramente descritiva e fatural da História. "Consistirá a História em contar histórias segundo a ordem do tempo?... É preciso acabar com o relato contínuo. O continuum espaço-temporal não passa de um quadro didático a perpetuar a tradição preguiçosamente narrativa.*

Na reconstituição do passado remoto da comunidade, além de textos, depoimentos e relatos escritos, o material iconográfico assume papel

relevante, uma vez que permite mostrar pela imagem aquelas características das quais se fala e escreve e, mais do que isso, permite a comparação de diferentes épocas. A linguagem visual pela imagem, apesar de não poder falar explicitamente da estrutura organizacional de um grupo ou sociedade, como pode fazer um texto, tem, no entanto, a vantagem de retratar as manifestações concretas daquela estrutura, através da representação de seus agentes sociais e de suas produções culturais.

Lembre-se

- *Estudar o passado com a criança não significa fazê-la memorizar datas e fatos.*
- *Partindo da percepção do presente na comunidade do aluno — o "aqui, agora" — nas primeiras séries, caminhamos para a reconstituição do passado da comunidade — o "aqui, não agora" — e para outras realidades do passado — o "não aqui, não agora" — nas últimas séries.*
- *O estudo do passado deve ser feito sempre com exemplos concretos, através da caracterização de época, em seu conjunto de elementos, destacando os aspectos sociais.*

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. Nossa localidade no presente e no passado: o bairro

- Oriente seus alunos para que eles façam uma pesquisa sobre a localidade, procurando identificar alguns de seus aspectos mais antigos: prédios, ruas etc. A pesquisa pode ser feita, de preferência, no próprio local, mas também em textos, gravuras, fotos, jornais "descobertos" pelas próprias crianças ou trazidos pelo professor.
- Na preparação da pesquisa, peça que as crianças se lembrem particularmente dos aspectos sociais. Assim, as perguntas poderão ser como estas:



— Sobre um prédio antigo:

- *Quem o construiu?*
- *Para quê?*
- *Quando ficou pronto?*

— No caso de uma rua antiga:

- Quem eram seus antigos moradores?*
- *Qual a homenagem prestada através do nome dessa rua?*

• Feita a pesquisa, sugira que seus alunos montem um mural, mostrando aspectos do bairro no presente e no passado, marcando as diferenças, as permanências e as mudanças, observadas concretamente por eles.

OBSERVAÇÃO

Esta atividade pode ser realizada com alunos da 2.^a série.

2. Os primeiros habitantes do nosso município

• Planeje com seus alunos um estudo a respeito da história do município, particularmente sobre seus primeiros habitantes. As perguntas que vão orientar esse estudo podem ser:

— *Quem eram os primeiros habitantes? Eram Índios? Eram imigrantes?*

- Como eles viviam? Quais seus hábitos? Como eram suas casas, suas vestimentas, seus meios de transporte?
- Quais as atividades a que eles se dedicavam?
- Como eram as relações sociais entre as pessoas, os trabalhadores, os chefes, etc?

- Após a pesquisa, eles podem montar um quadro-síntese ou painel, representando os vários aspectos levantados.

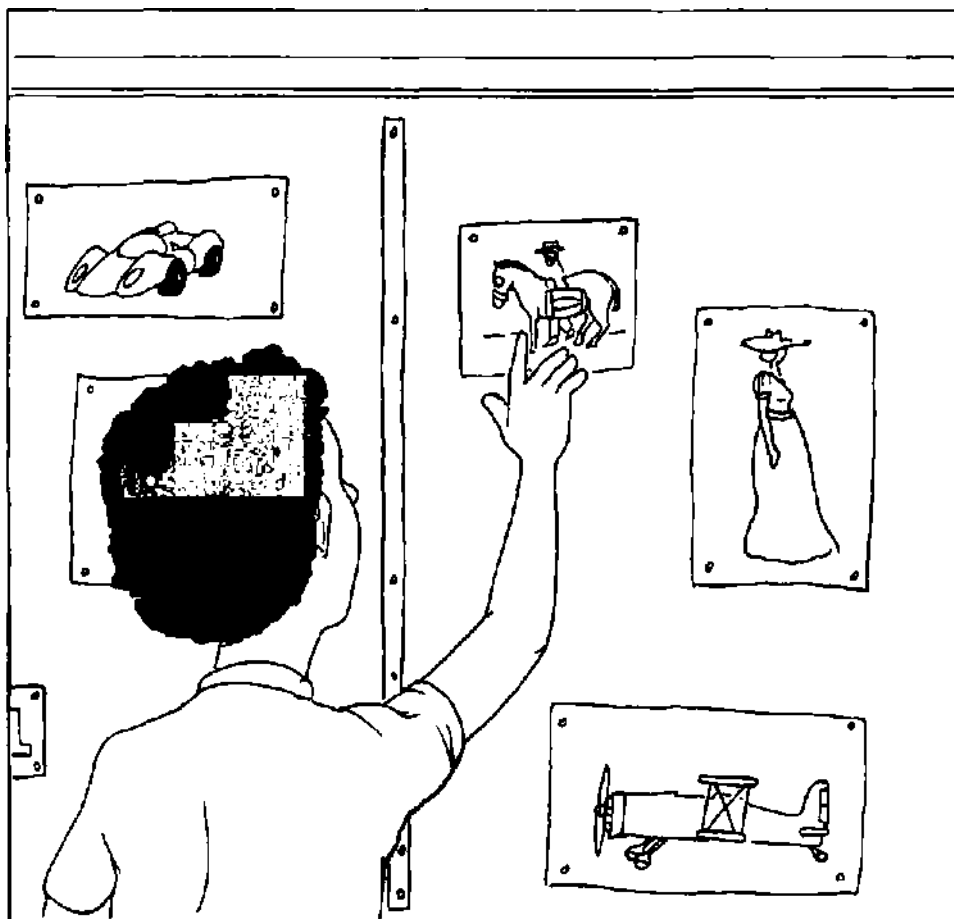
OBSERVAÇÃO

Trata-se de uma atividade para crianças da 3.^a série. 3.

Classificação de gravuras

- Reúna várias gravuras e fotografias de épocas distintas no tempo.. que inclusive podem ter sido coletadas pelos alunos, e peça que as identifiquem, descrevendo o que elas mostram.

- A seguir, peça que os alunos arrumem as figuras e as fotos em dois conjuntos, reunindo de um lado o que é contemporâneo e, de outro, o que não é. Ver alguns exemplos:



OBSERVAÇÃO

Essa atividade pode ser desenvolvida com alunos de 2.^a ou 3.^a séries.

4. Comparação de gravuras

- Apresente aos alunos algumas fotos ou ilustrações em que apareçam os mesmos elementos em duas épocas diferentes: prédios, ruas, monumentos.

- Peça que eles observem os pares de gravuras e verifiquem:
 - o que permaneceu daquele elemento no decorrer do tempo?
 - quais as mudanças observadas no elemento principal da gravura ou em outros aspectos dela?



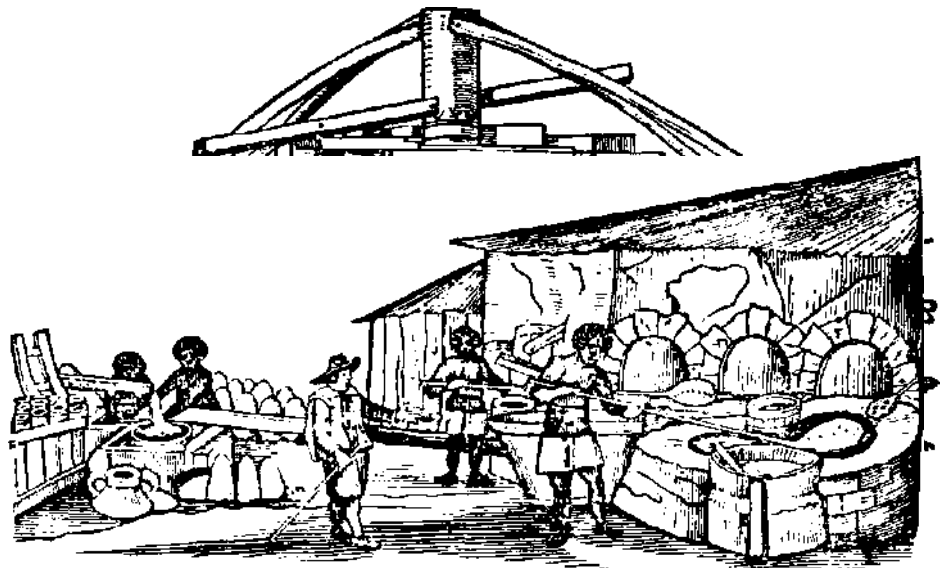
Os arcos da Lapa no Século XVIII e no Século XX

OBSERVAÇÃO

É uma atividade para ser feita com alunos da 2.^a ou 3.^a Séries.

- Apresente a cada grupo de alunos uma gravura e peça que eles a descrevam, identificando a cena retratada, os personagens que nela aparecem.
- Peça que eles dêem um título à gravura e o justifiquem.
- Faça perguntas a respeito da época em que a cena poderia ter se passado e sobre o local em que poderia ter acontecido.

Cena de trabalho rural (do século XV ao XVIII)



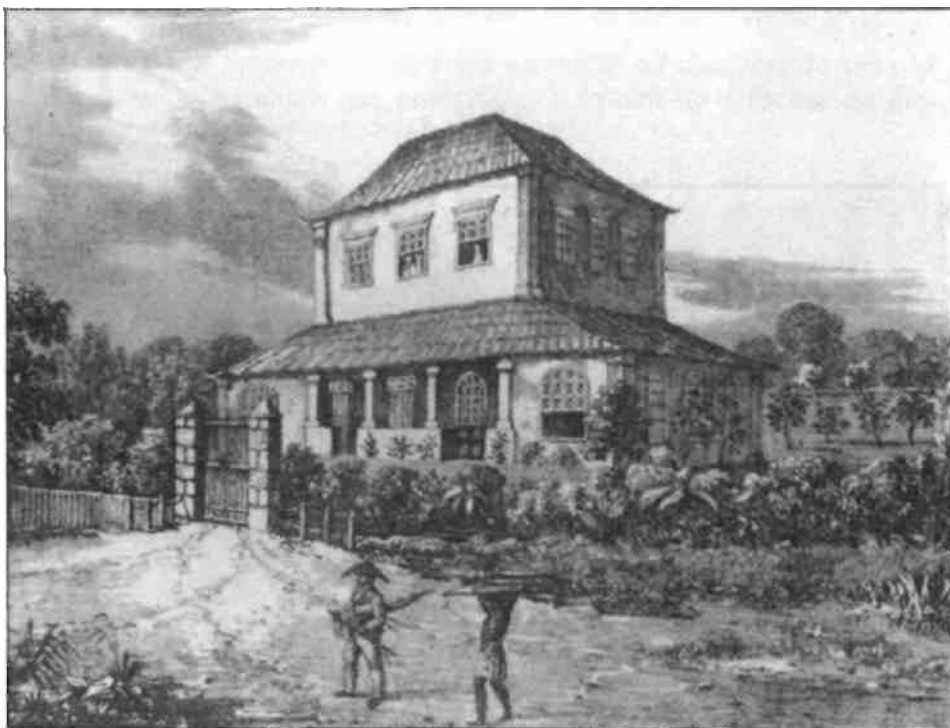
Escravos num moinho de açúcar movido a bois
Cozinhando o caldo de cana



Portão do Passeio Público

^(1a2) Fome: *História Naturalis Brasiliae* de Guilielmi Pisonis.

Bella Fonte, uma chácara do Rio de Janeiro — 1820



• Partindo de uma pesquisa ou de uma gravura, sugira que seus alunos façam uma representação cênica, reconstituindo um contexto de época, escolhido por eles ou por você.

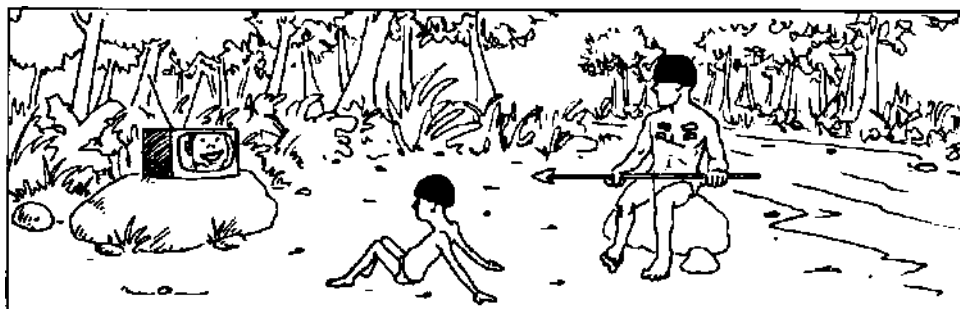
Por exemplo, eles podem fazer uma cena que mostre a produção de açúcar pelos escravos, a partir da observação de uma gravura como nas anteriores.

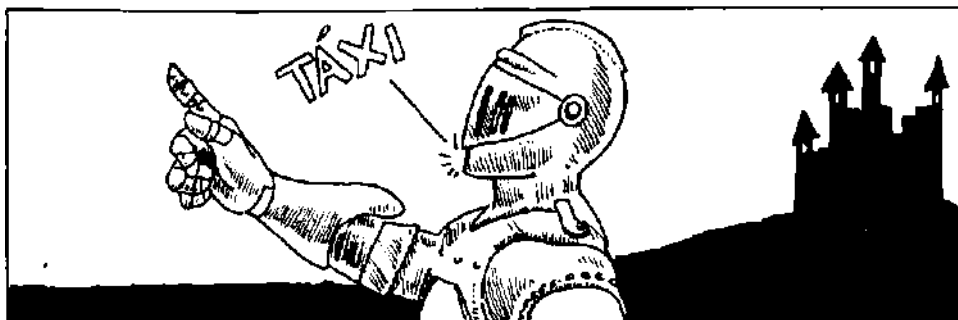
OBSERVAÇÃO

As dramatizações são uma atividade importante não só para as reconstituições de época, mas sobretudo como veículo de socialização. Nessas oportunidades, que devem ser exploradas ao máximo por você, os papéis a serem representados devem ser escolhidos pelas próprias crianças e jamais impostos por você. Cabe às crianças combinar os diálogos, as caracterizações e os objetos que vão fazer parte da cena. Essa preparação, livre e espontânea, exige mesmo assim uma orientação sua. O aspecto da socialização, tão importante neste caso, deve ser também considerado na avaliação da atividade como um todo.

5. Características estranhas ao contexto

• Usando palavras, expressões e ilustrações, organize conjuntos de elementos característicos de uma determinada época e lugar. Coloque nesses conjuntos um ou dois elementos estranhos ao contexto, para que os alunos percebam a inadequação:





6. Composição de história de um personagem de época, criada pela criança

- Divida a turma em grupos, e sugira que cada um deles se encarregue de criar e escrever uma pequena história sobre a vida de um personagem, que poderá ser, por exemplo: um curumim, um escravo de engenho, uma escrava urbana, uma sinhá-moça.
- Feitas as composições, cada grupo lê a sua história. Depois, a turma faz um mural ou painel, em que esses personagens apareçam relacionados num mesmo contexto de época.

OBSERVAÇÃO

Nessa atividade, as histórias devem ser necessariamente sobre pessoas que vivem numa mesma época.

7. Jornal de época

- Proponha à turma a elaboração de um jornalzinho com notícias e reportagens feitas pelos alunos. Eles escolhem quem vão ser os repórteres e os entrevistados. Aproveita-se o jornal para incluir nele notícias do passado. Por exemplo:
 - entrevista com um escravo;
 - entrevista com um jesuíta;
 - entrevista com um senhor de terras de café.

OBSERVAÇÃO

É uma atividade para crianças de 3.^a ou 4.^a séries.

8. Quem trabalha, onde e como

- Partindo de textos e gravuras, peça que os alunos façam um levantamento das profissões que já existiram na cidade e que agora não existem mais.

- A seguir, peça que eles classifiquem essas profissões em rurais e urbanas, ou então seguindo outros critérios.
- Finalmente, sugira que eles elaborem um quadro, como por exemplo, profissões urbanas.

Quem trabalha	Onde	Como
aguadeiros	nos chafarizes e bicas	carregando água em vasilhas
ambulantes	nas ruas e casas	vendendo produtos nas casas e ruas
acendedores de lampião	nas ruas	acendendo os lampiões com óleo de baleia
carregadores de liteiras	nas ruas	transportando pessoas

(É uma atividade para crianças de 3.^a ou 4.^a série.)

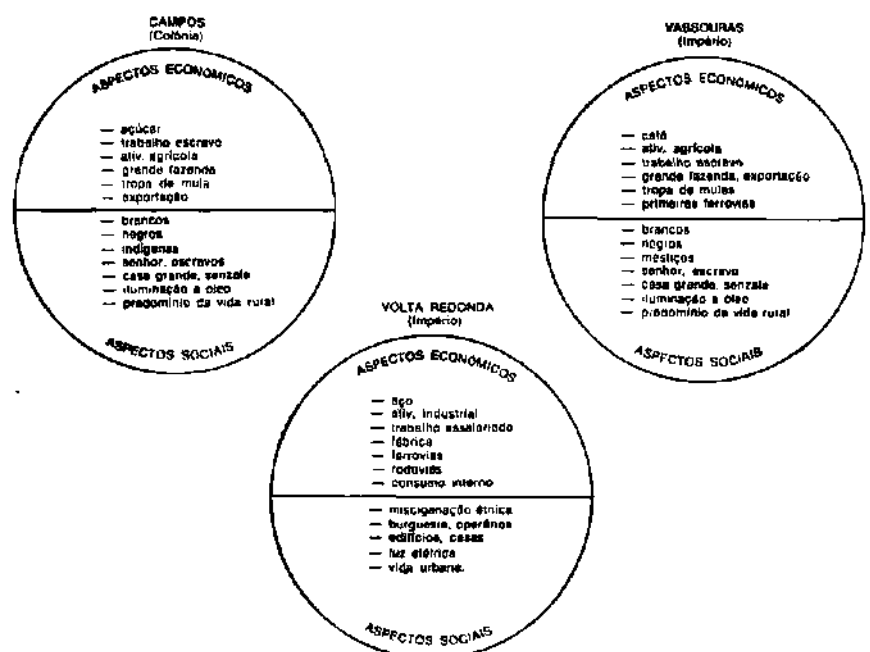
9. Nosso estado em diferentes épocas

- Divida a turma em grupos. Depois, partindo de textos e gravuras ou fichas-resumo, cada grupo se encarrega do levantamento das características de uma cidade que tenha marcado uma época, na região ou no atual estado:

A região do atual estado do Rio de Janeiro, em três épocas.

- Campos: representando a época açucareira (Colônia)
- Vassouras: representando a época cafeeira (Império)
- Volta Redonda: representando a época industrial (República).

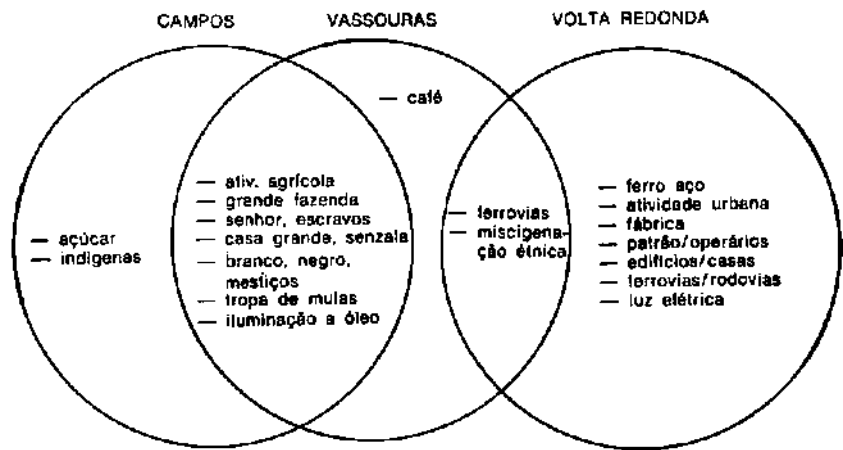
- Após levantamento, cada grupo faz uma classificação das características observadas, segundo os critérios econômico e social. Uma das classificações poderia ficar assim:



• Após o trabalho de pesquisa e classificação, os grupos apresentam para a turma os resultados, fazendo uma pequena exposição, colocando no quadro as características das cidades, no passado do Estado. Assim:



• Em seguida, leve seus alunos a estabelecer o que há de comum e de específico nos três conjuntos de dados. A representação poderia ficar assim:



OBSERVAÇÃO

Os alunos devem localizar as cidades estudadas no mapa, tanto no momento da pesquisa como na hora da apresentação dos resultados para a turma.

Essa atividade leva os alunos a concluir que, apesar de se tratar de períodos políticos diferentes, as características da Colônia (Campos) e do Império (Vassouras) permanecem quase que as mesmas, sem alteração maior na estrutura sócio-econômica. Eles constatarem essas permanências através das interseções verificadas nos conjuntos mencionados.

É uma atividade própria para alunos de 4.ª série.

10. Texto e contexto

• Distribua aos alunos um texto que fale das características de um determinado contexto histórico e social. Peça que os alunos leiam e discutam o texto.

• Depois, peça que os alunos produzam, cada um, ou em grupos, diálogos referentes às situações mostradas no texto.

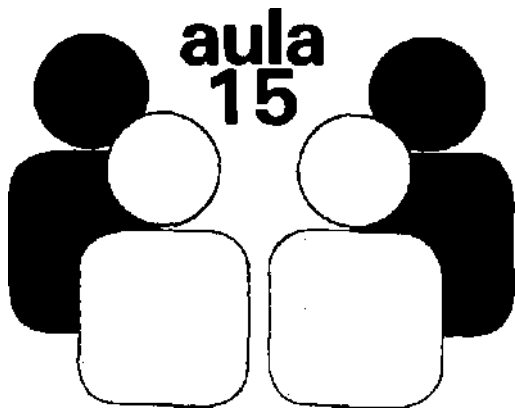
• Finalmente, as crianças podem ilustrar o texto com o desenho dos personagens, das cenas e de outros elementos que aparecem no texto.

Veja dois exemplos de ilustrações que poderiam surgir de um estudo de texto:



OBSERVAÇÃO

Outra opção, para esta atividade, é você dar o texto pronto, mas com diálogos inadequados para a época, e pedir que os alunos corrijam as expressões, substituindo-as por outras, adequadas aos contextos. No final, eles também ilustram o texto, conforme sugerimos acima.



OBJETIVOS DESTA AULA

- Caracterizar recursos utilizados na escola para representação da realidade.
- Identificar o mapa como um destes recursos.
- Definir e explicitar etapas na utilização dos mapas.

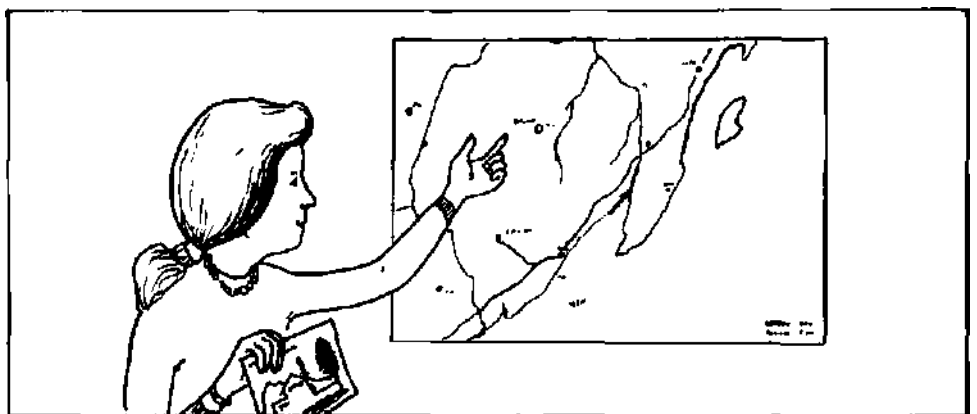
TEXTO PARA LEITURA

Por volta dos dois anos, a criança já é capaz de, através de gestos, fala ou grafia, evocar uma ação, realizada por ela própria ou apenas presenciada. Representa, assim, aspectos de sua realidade. Imita, por exemplo, uma pessoa chorando, fala sobre o "Totó" que viu, faz rabiscos ou pequenas construções.

Esta possibilidade de representar a realidade vai, aos poucos, se ampliando e alcançando diferentes níveis de abstração, que vão do retrato e da gravura até os traços esquemáticos de um objeto.

Nesse processo, devemos considerar o grau de abstração da realidade e a seleção dos objetos a serem representados. Por exemplo: a gravura apresenta um nível de abstração menor que o esquema; duas fotografias do mesmo local, conforme o ângulo em que foram tiradas, valorizam diferentes aspectos do mesmo. A pessoa que representa a realidade privilegia, sempre, alguns aspectos da mesma.

Na escola utilizamos diferentes recursos para representar a realidade: fotografias, gravuras, gráficos e mapas.



"O mapa é um instrumento comumente usado na escola para orientar, localizar e informar. É uma representação, uma abstração do mundo real; expressa a realidade através de símbolos"¹. Como sua utilização exige

(1) SEE/RJ — Módulo Instrucional de Estudos Sociais. Nação de Espaço e tempo. Trabalho com mapas e gráficos.

um determinado nível de abstração, aprender a usá-lo, interpretando-o em sua totalidade, é um processo que se realiza por etapas.

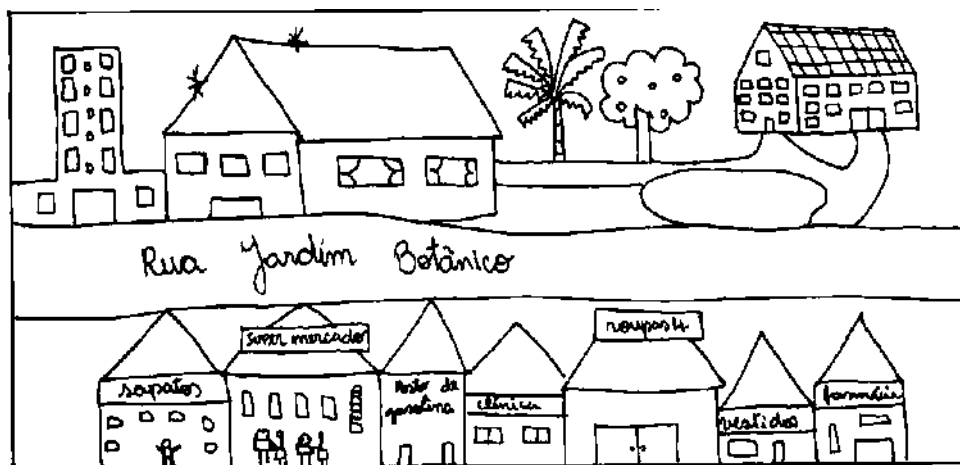
Um trabalho com mapa na sala de aula deve ser precedido de um período em que a representação mental se forma, ou seja, em que ocorre a dissociação entre o objeto e sua representação, e em que se constróem, lenta e gradativamente, as relações espaciais e a própria consciência do mundo físico e social.

No início, o aluno deve ser considerado como o *mapeador*, ou seja, ele próprio escolhe ou convencionam os símbolos (significantes) através dos quais representará a realidade, física ou social (significado). Nesse caso ele é *codificador*. Só depois desta etapa, o aluno pode tornar-se um *usuário*, aquele que lê e interpreta mapas elaborados por outros. Nesse caso ele é *decodificador*.

O Aluno Como Mapeador

Nos seus primeiros desenhos, representativos da realidade, a criança não manifesta ainda consciência do conjunto das relações espaciais, embora estas estejam, de alguma forma, presentes nas representações. Ela coloca, por exemplo, um objeto ao lado do outro ou muitos objetos numa mesma linha. Ou seja, ela demonstra a capacidade de relacionar coisas entre si, seja estabelecendo uma relação única entre dois objetos (exemplo: a mesa e a cadeira aparecem juntas) ou uma relação múltipla (muitos objetos numa mesma linha).

Quando ela inicia a representação de ruas, do quarteirão da escola, do trajeto casa-escola, atividades que se tornam freqüentes, alguns procedimentos são comuns, como este: ao representar uma rua, a criança desenha um dos lados e, depois, gira o papel para desenhar o outro, aparecendo então um dos lados representados de cabeça para baixo.



Nesse mapeamento espontâneo, representando lugares e caminhos que lhe são familiares e utilizando uma simbologia própria, a criança está adquirindo condições para interpretar mapas.

Na fase em que as crianças estão construindo as relações espaciais e representando-as graficamente, os professores devem adaptar-se ao nível de pensamento dos alunos, para apreciarem a originalidade de sua expressão e seu estágio de desenvolvimento.

Somente aos nove ou dez anos é que a maioria das crianças pode representar em sua mente uma construção global, em que todos os elementos estejam presentes e interrelacionados.

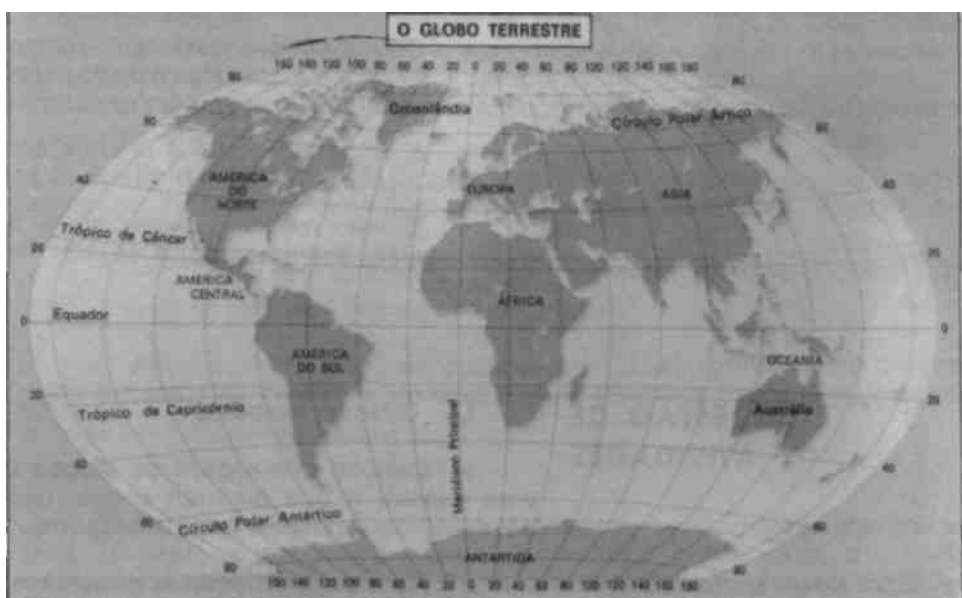
O Aluno Como Usuário de Mapas

Quando o aluno já vivenciou atividades como mapeador, o trabalho com mapas, elaborados por outros, torna-se um recurso significativo. Tal atividade contribui para o desenvolvimento das operações lógicas do pensamento pois, através dela, o aluno tem a possibilidade de:

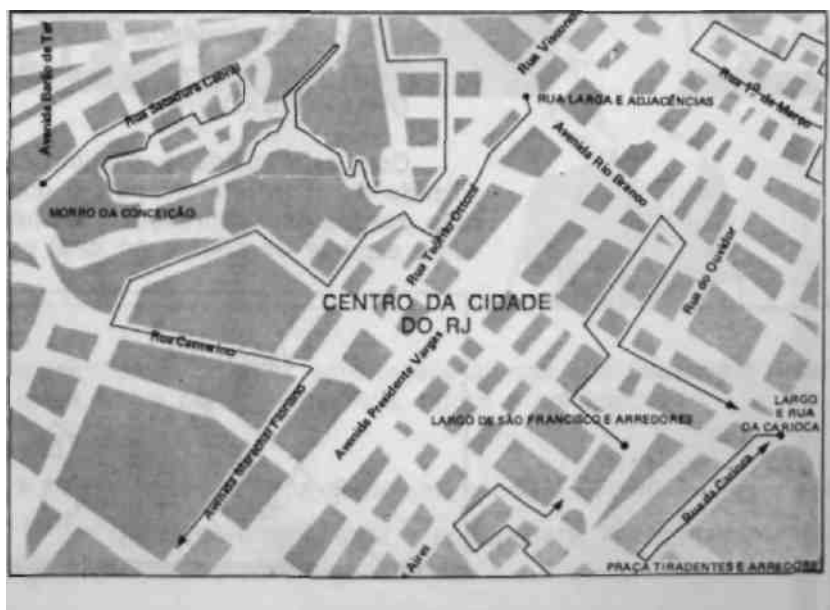
- identificar a posição de lugares e áreas;
- localizar lugares e áreas;
- identificar direções;
- calcular distâncias;
- analisar a distribuição de dados físico-territoriais, populacionais e sócio-econômicos;
- fazer inferências através da comparação de mapas;
- espacializar relações sociais.

Para realizar essas atividades, o aluno deve estar familiarizado com: a leitura e interpretação de símbolos convencionados, dados pela legenda do mapa; a utilização de pontos cardeais e colaterais, de coordenadas, e, posteriormente, de escala, ou seja, a relação entre distância real e distância representada.

A noção de escala envolve a de proporção, ou seja, de relação maior ou menor com a representação do objeto. Assim, o mapa de escala menor abrange maior extensão representada; nele, a abstração e a seleção de fenômenos é maior. Por exemplo, o mapa mundi.



O mapa de escala maior abrange pequena extensão representada, podendo apresentar minúcias do terreno. Por exemplo, plantas cadastrais.



A introdução da noção de escala deve ser gradual, iniciando-se pela comparação de fotografias ou objetos de vários tamanhos e acompanhada

da noção de fração: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ até chegar a $\frac{1}{10}$. Neste último caso, uma parte

corresponde a $\frac{1}{10}$ da representação menos que o real.

A noção de escala, embora ofereça dificuldades, dada a relação matemática que envolve, deve ser considerada na análise do espaço. O trabalho com representações de diferentes áreas, mostradas numa mesma escala numérica, permite à criança a comparação de conjuntos espaciais de várias ordens de grandeza. Por exemplo: mapas de municípios, estados e países mostrados numa mesma escala.

Lembre-se

- *E' necessário que a criança tenha passado pela experiência de fazer, ela própria, uma representação da realidade, antes de iniciar a leitura de mapas.*
- *Certas noções básicas — como por exemplo, a de escala, a de orientação de um mapa, de valor dos símbolos — a criança adquire através da experiência de traçar plantas, partindo da realidade.*
- *E' importante que a criança estabeleça a relação existente entre o símbolo (significante) e o objeto (significado).*
- *Quanto menor a superfície a ser representada, maior a escala. E, vice-versa, quanto menor a escala, maiores os elementos representados no mapa.*

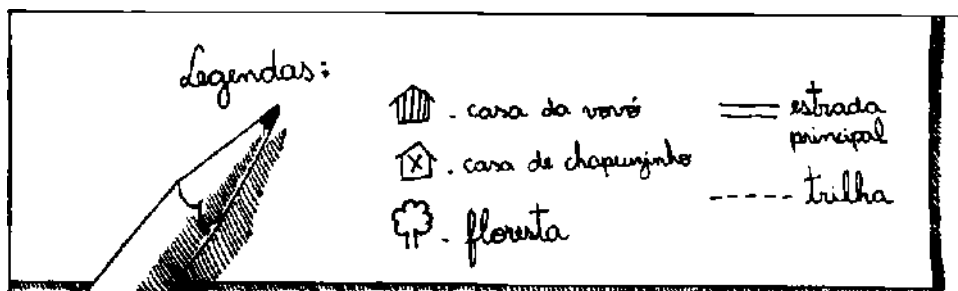
SUGESTÃO DE ATIVIDADES

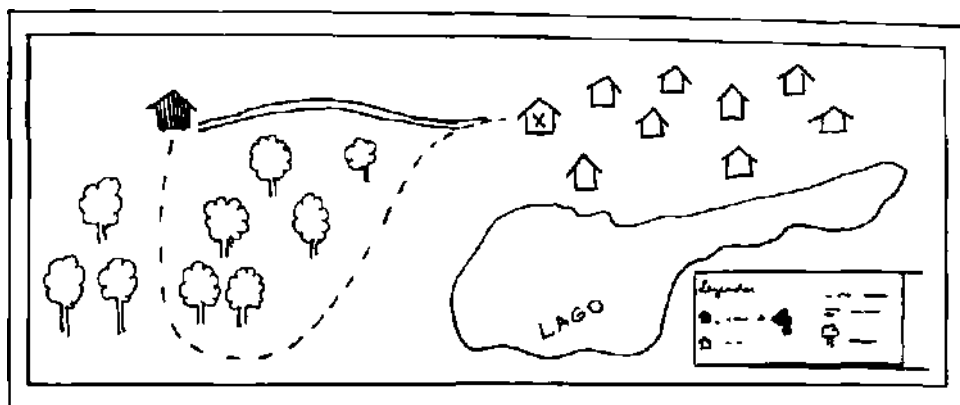
1. Criando símbolos

- Leia ou conte para os alunos uma história. A seguir, peça que eles relatem o que ouviram e que, depois, façam a representação, em desenho, do ambiente onde transcorreu a história.
- Num segundo momento, levante as questões:
Será que outras crianças, ao observarem nosso desenho, poderão entendê-lo?
Como poderemos fazê-lo, de modo que outros o entendam?
- Concluindo, oriente os alunos no sentido de criarem símbolos, organizando uma legenda para o desenho.

OBSERVAÇÃO

Com esta atividade, o aluno está dando os passos iniciais no aprendizado de interpretar mapas, o que ele fará posteriormente. Os símbolos são usados para representar elementos de uma paisagem, e a legenda é uma espécie de código no qual está explicada a linguagem do mapa.





2. Determinação de direções cardeais

- Peça que os alunos observem, no pátio da escola, durante alguns dias a posição do sol em relação à escola. As crianças que estudam pela manhã deverão fazer a observação no início das aulas, quando o sol surge, diariamente, mais ou menos no mesmo lugar. Nesse lugar anotam: Leste. Estendendo o braço direito para onde o sol nasce, o braço esquerdo apontará Oeste. Ao mesmo tempo, estarão de frente para o Norte, e o Sul estará às suas costas. Todos os pontos cardeais serão anotados no chão do pátio.

- Em seguida solicite que os alunos, utilizando as direções cardeais anotadas, localizem alguns pontos de referência, tais como: árvores, bancos, postes, etc:

- "Onde está a árvore?" (ela está entre o Leste e o Sul...)
- "O que está localizado ao norte?"...

- Peça que um aluno se coloque num ponto previamente determinado e depois se desloque, de acordo com direções dadas. Por exemplo:

- "Caminhe para o Sul"
- "Siga para o Oeste"

- Para os alunos que estudam à tarde, a observação deverá ser feita ao final do dia, quando o sol desaparece. Neste caso, o primeiro ponto a ser identificado será o Oeste, em cuja direção o aluno estenderá o braço esquerdo. E assim por diante.



- Em outra ocasião, solicite aos alunos que desenhem uma paisagem onde, entre outros elementos, figure o sol nascendo.

- Peça então que os alunos respondam às seguintes perguntas:
 - Diga como se chama o ponto onde, aproximadamente, o sol nasce;

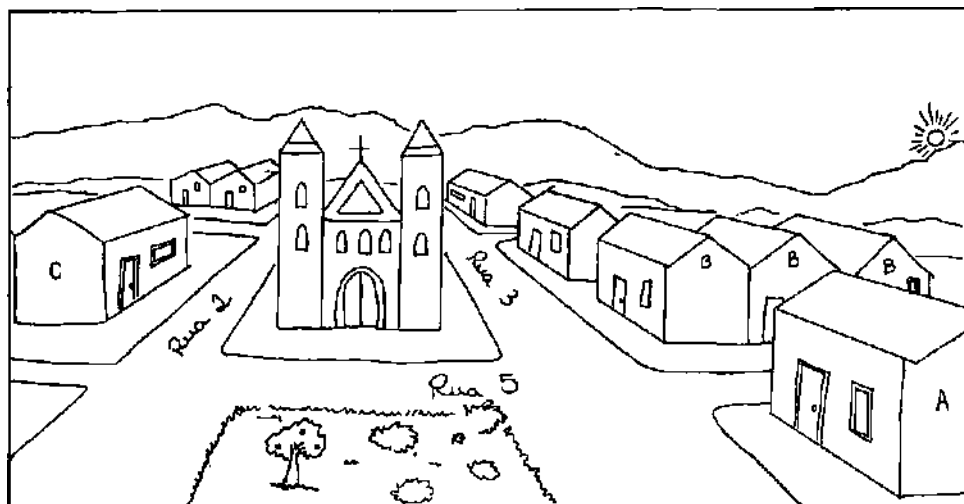
— *Determine, a partir deste ponto, os outros pontos cardeais, traçando-os na paisagem.*

OBSERVAÇÃO

Estas atividades ajudam a criança a saber como encontrar pontos cardeais, ou seja, os pontos universais de referência. Além disso, permitem que ela aprenda como utilizá-los, na indicação de direções seguras e exatas.

3. Mudança de referencial

• Apresente aos alunos um desenho que representa uma praça, como esse:



• Solicite que os alunos, considerando a igreja como referencial, e, observando o ponto onde o sol nasce, respondam às seguintes questões:

- *O que está a Leste da igreja?*
- *O que está a Oeste da igreja?*
- *A frente da igreja corresponde a quê?*
- *Os fundos da igreja correspondem a quê?*

• A seguir, considere outro referencial, para que os alunos percebam as alterações ocorridas. Por exemplo: considerar os pontos cardeais em relação à casa A:

- *O que está a Leste da casa A?*
- *O que está a Oeste da casa A?*
- *O que corresponde ao Norte?*
- *O que corresponde ao Sul?*

• Os alunos fazem, então, algumas constatações após a mudança de referencial. Como estas:

— Considerando a igreja como referencial, a estava a Leste.

— Quando o referencial foi a casa amarela, a igreja estava a

4. Utilização de **escala**

- Proponha aos alunos que construam a planta da sala de aula, e que escolham um objeto a ser utilizado como medida.
- Suponhamos, por exemplo, que a medida escolhida seja o apa-

gador. Feita a escolha, é iniciada a medição da sala, por um aluno enquanto outro anota o resultado, que poderá ser:

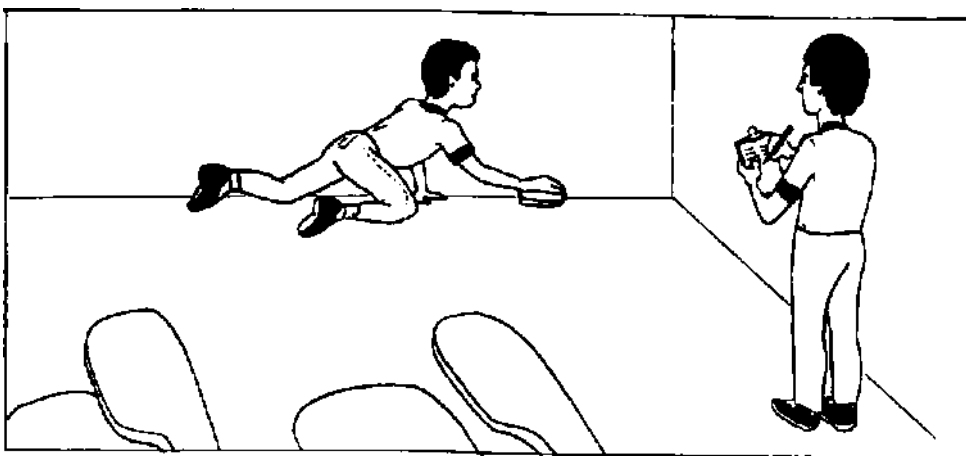
— Largura = .¹⁸. . . . apagadores

— Comprimento = apagadores.

- Anotados os resultados, coloque questões do tipo:

— *E' possível representar tudo no papel, com a maior exatidão possível?*
— *O que vamos fazer para que a sala de aula possa caber numa folha de papel?*

• Os alunos devem chegar à conclusão de que terão de reduzir as medidas, estabelecendo, por exemplo, que uma tirinha de papel bem pequena vai representar um apagador. Com isso acabam de escolher a *escala*.



- Coloque, então a questão:
— *Qualquer pessoa, consultando nossa planta, poderá saber as medidas que ela representa?*

- Surge a necessidade de indicar a escala utilizada. Por exemplo:

escala: (tirinha de papel) = apagador

- Depois de pronta a planta, você pode propor outras atividades, tais como:

— "Represente, na planta, sua carteira".

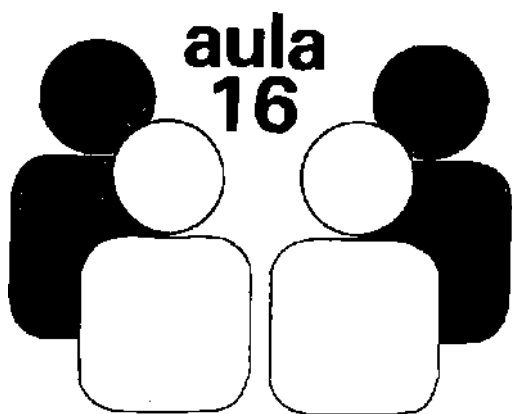
O aluno, utilizando um eixo de coordenadas, como: janela versus parede oposta, mede as distâncias, usando o apagador e depois, representa sua carteira com o auxílio da escala.

— "Usando a planta, calcule a distância real entre sua carteira e a mesa do professor".

OBSERVAÇÃO

Com essa atividade, trabalhamos não só o conceito de escala como sua utilização.

Inicialmente a escala utilizada deverá ser a gráfica, conforme vimos na atividade que serviu de exemplo. A escala numérica, por exemplo: 1.100, somente deverá ser introduzida quando o aluno dominar conversões, utilizando o sistema métrico.



OBJETIVOS DESTA AULA

- Analisar paisagem e mapa como formas distintas de representar a realidade.
- Caracterizar as diferentes formas de utilização dos mapas.

TEXTO PARA LEITURA

Ao utilizar o mapa na escola com a criança, o professor precisa não esquecer que ele é uma representação da realidade, construído por um mapeador, com determinado objetivo e que, portanto, evidencia nele determinados aspectos da realidade. O mapa não é a realidade em sua totalidade.

Na escola, o mapa é um rico instrumento de trabalho, que deve ser explorado e conhecido em suas várias possibilidades.

Assim, por exemplo, o mapa será utilizado para a localização de lugares e áreas, para a identificação de direções, para cálculo de distâncias e tantas outras atividades.



Outra maneira rica de fazer a leitura de mapas é trabalhar com um mapa de grande escala, associado a paisagens daquele mesmo lugar.

Tanto o mapa como as "belas paisagens" cumprem seu papel do ponto de vista estratégico: uma ampla paisagem permite o domínio sobre uma área, assim como o controle dos mapas, pelo Estado ou por grandes empresas, garante o domínio estratégico de ocupação do espaço.

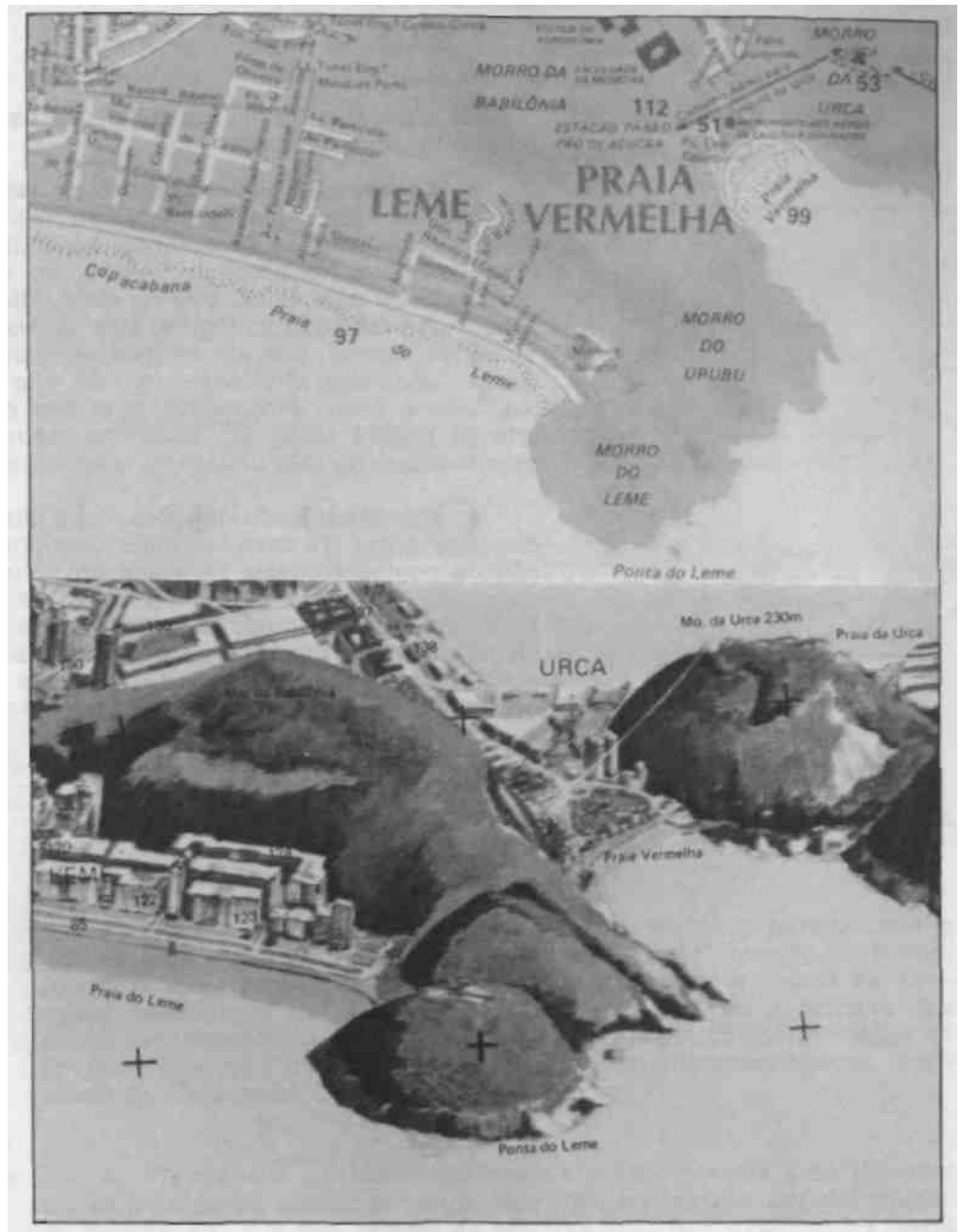
O que se quer, na escola, é que a criança aprenda, utilizando mapas e paisagens, a pensar o espaço.

Mapa e Paisagem

Segundo Lacoste,¹ os geógrafos em geral confundem "paisagem" com outras representações do espaço e — particularmente — com o "mapa". No passado, quando os mapas eram raros, essa confusão entre mapa e paisagem não existia. Hoje, entretanto, como os mapas de escala

⁽¹⁾Lacoste, Yves. *A quoi sert le paysage? Qu'est-ce un beau paysage?* Hérodote, n.º 7-3, 1977 Masoero, Paris.

relativamente grande se tornaram de uso corrente, a paisagem é muitas vezes confundida com mapa, e vice-versa.



Observando essas duas ilustrações, podemos caracterizar as diferenças, extremamente importantes, entre mapa e paisagem. Vejamos:

- O *mapa* representa o espaço de maneira homogênea, numa certa escala, que é a mesma em toda a extensão da folha. Já a *paisagem* se caracteriza por um escalonamento de escalas, apresentando na mesma folha desde a grande escala do primeiro plano até as escalas menores do horizonte.
- O *mapa* é uma representação do espaço em duas dimensões, a largura e o comprimento. Quanto à terceira dimensão — a altura —, ela aparece nos mapas através das cores, sombreados e sobretudo nas curvas de níveis. A *paisagem* é uma vista do espaço em três dimensões.
- O *mapa* é uma vista vertical, aérea, enquanto a *paisagem* é uma vista horizontal ou oblíqua, e seu ângulo depende do ponto de vista do observador.

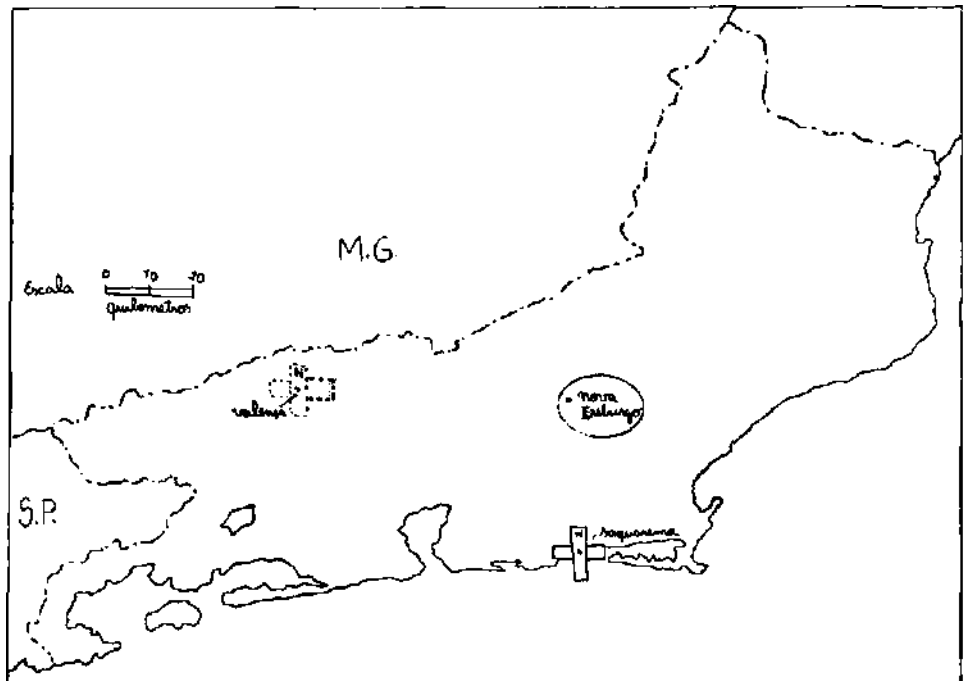
- O *mapa* representa uma "porção do espaço" em sua totalidade, enquanto na *paisagem* nem todos os espaços são visíveis. Os espaços não visíveis ou "mascarados" são a diferença principal entre a paisagem e o mapa.

Formas de Utilização de Mapas

Há diferentes formas de utilização de mapas na área de Integração Social. Vejamos algumas:

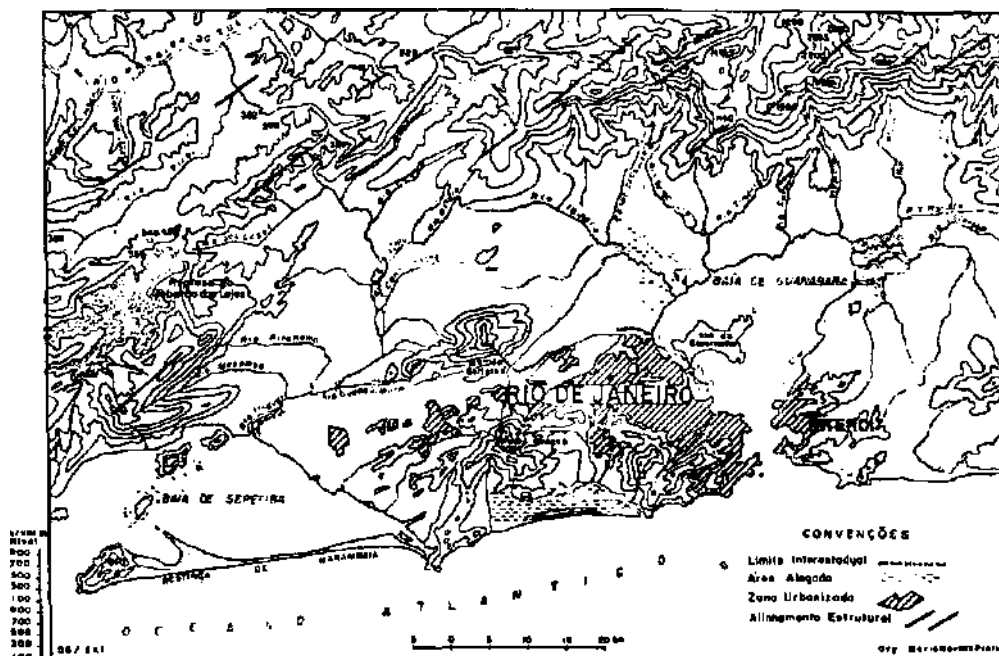
- **Localização e identificação de lugares e de áreas:** Ao localizar ou identificar determinados pontos do mapa, a criança usa relações topo-lógicas, projetivas, ou euclidianas, dependendo da solicitação ou do problema que lhe for proposto. Assim, ao identificar um lugar no mapa, considerando uma, duas, três ou mais vizinhanças, a criança estará utilizando uma relação topológica. Mas se ela fizer a localização de um ou de vários lugares, uns em relação aos outros, vai usar dimensões projetivas — esquerda, direita, frente, trás — e as direções cardeais — norte, sul, leste e oeste. Finalmente, num tipo de atividade mais complexa, a criança poderá situar um ponto no mapa, considerando dois eixos de coordenadas, ou seja utilizando relações euclidianas.

- **Identificação de direções:** Para que a criança chegue a identificar direções, antes ela deve vivenciar dois tipos de experiência: a identificação de pontos cardeais num espaço concreto, como o pátio da escola ou a sala de aula — e a identificação de direções de pequenos trajetos realizados, considerando a ordem direta e a inversa. Depois então a identificação de direções propriamente dita poderá ser iniciada, com a construção da rosa-dos-ventos. Os alunos vão perceber que, conforme a centração da rosa-dos-ventos, a posição relativa dos lugares vai mudar.



- **Cálculo de distância:** Calcular a distância usando mapas é uma atividade que pode ser iniciada com a utilização de medidas qualitativas, ou seja, medidas que usam apenas termos comparativos. Por exemplo: "a distância de A para B é maior que a distância de C para D". A quantificação da distância é iniciada quando se diz quantas vezes a referida distância é maior ou menor que a outra. A proporção entre a distância real e a representada — por exemplo, 1 cm do mapa equívulendo a 1 km do real — deverá ser introduzida somente quando o aluno for capaz de fazer conversões, utilizando o sistema métrico.

• **Análise de distribuição de dados físico-territoriais e inferência de fenômenos:** Essa análise se faz através da comparação de mapas. Embora seja mais utilizada nas últimas séries do 1.º Grau, não é totalmente excluída das primeiras séries. Em geral, a distribuição referente a fenômenos e fatos é feita através de linhas — curvas de nível: (altitude), isoietas (pluviosidade), isotermas (temperaturas) — ou símbolos que dão' idéia da concentração ou disposição de aspectos enfocados.



• **Comparação de mapas:** Esse tipo de atividade permite que a criança faça inferências e analise processos de transformação no tempo. Assim, o aluno poderá comparar mapas de população e mapas de atividades econômicas de um Estado, fazendo observações a respeito dos dados contidos num e noutro mapa. Poderá também comparar mapas de um município, do Rio de Janeiro por exemplo, em diferentes épocas, analisando as transformações ocorridas no tempo.

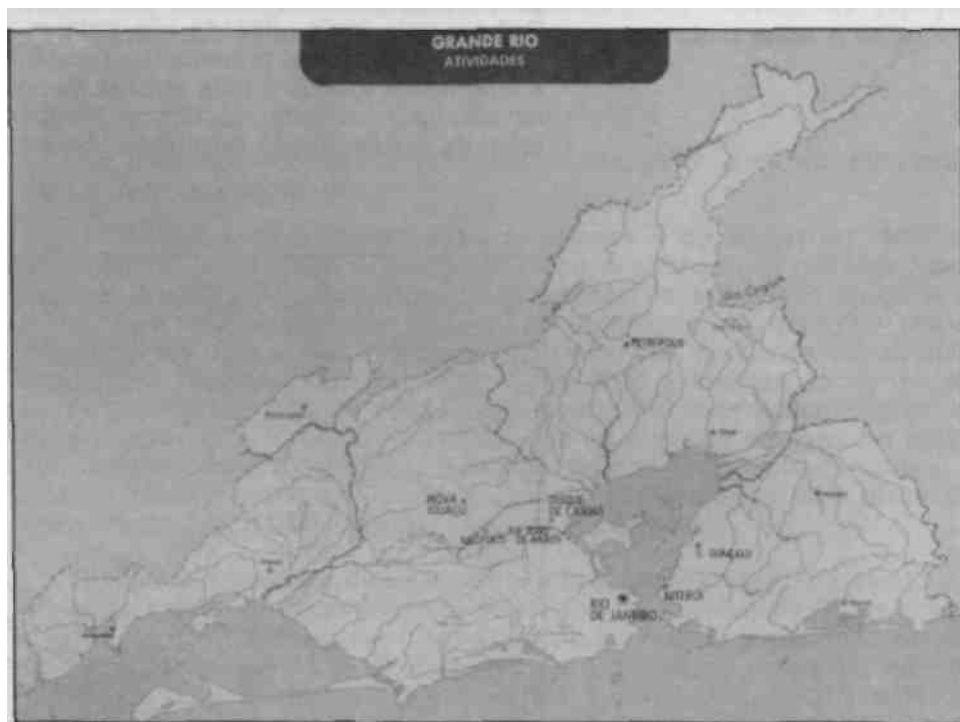
Lembre-se

- "O mapa é um instrumento que auxilia o homem a se deslocar e a se localizar no espaço terrestre. Mas pode ser também um instrumento de dominação", já que, através de satélites artificiais, informações precisas podem ser obtidas e mapeadas. Esse fato assume proporções maiores ainda, quando se sabe que só as grandes potências dispõem de tecnologia para a construção de satélites altamente sofisticados.
- Atualmente é a partir de fotografias aéreas que se faz o mapeamento de uma região.
- Existem vários tipos de mapas: eles podem representar alguns elementos de uma paisagem, e não necessariamente todos.
- A consulta ao mapa se faz necessária quando se deseja reunir informações sobre um lugar que não se conhece. São informações como: distância daquele lugar em relação a outras cidades, relevo, rio que passa nas proximidades, estradas, etc.
- Ao localizar ou identificar determinados pontos do mapa a criança usa relações topológicas, projetivas ou euclidianas, dependendo da soli citação ou do problema que lhe for proposto.

(1) ADAS. Melhem. Geografia. Vol. I. Ed. Moderna.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

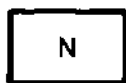
1. Localizando e identificando lugares



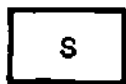
• Distribua uma cópia do mapa do Grande Rio a seus alunos, e peça que eles observem bem e respondam:

- *quantos municípios estão representados no mapa?*
- *se você estiver no município de Duque de Caxias e quiser ir ao município de Nova Iguaçu, quantas fronteiras ou limites você atravessa?*
- *que município está situado entre Magé e Maricá?*
- *se você estiver no município de Mangaratiba e atravessar duas fronteiras ou limites, em que município você chegará?*
- *que itinerário você faria para ir de Petrópolis a Itaguaí, atravessando duas fronteiras ou limites?*

• A seguir, peça que os alunos — ainda utilizando o mapa — preencham uma tabela, convencionando, por exemplo, que:



= quer dizer: não são vizinhos



= quer dizer: são vizinhos

Eles responderão à pergunta "Quem é vizinho de quem", usando as letras convencionadas.

OBSERVAÇÃO

Eles podem criar outros símbolos para representar a informação acima. Por exemplo:



não são



são vizinhos

⁽¹⁾ Novo Rio de Janeiro. Murilo Alves da Cunha — RJ — Ed. F. Alvez.

- Chame a atenção de seus alunos para a reciprocidade de vizinhança. Assim:
 - Niterói é vizinho de São Gonçalo; logo, São Gonçalo é vizinho de Niterói.
 - Itaboraí *não é vizinho* de Itaguaí; logo, Itaguaí *não é vizinho* de Itaboraí.

2. Calculando distâncias e determinando direções

- Apresente à sua turma um mapa do Estado com as principais cidades assinaladas. Sugira que os alunos imaginem uma viagem, partindo de sua cidade até chegar à capital de seu Estado, passando por duas outras cidades.

- Escolhido o itinerário, o aluno vai calcular as distâncias entre as diferentes cidades, a distância total e as direções do percurso seguido.

- Digamos que o itinerário escolhido por um dos alunos seja este:

- Ponto de partida: Itaboraí

- Roteiro: *Itaboraí — Magé — Duque de Caxias — Rio de Janeiro.*

- Para o cálculo das distâncias, o aluno vai usar a escala gráfica:



= 100 quilômetros. Assim, a distância entre Itaboraí e Magé vai

ser: $4 \times 100 = 400$ km.

- Para identificar as direções, o aluno coloca a Rosa-dos-Ventos inicialmente na cidade de Itaboraí e, sucessivamente, nas outras cidades do percurso. Assim, percebe que a direção de Itaboraí para Magé é NO (Noroeste). O mesmo processo deve ser utilizado para o itinerário de volta.

- Todas essas informações serão colocadas num quadro como este:

Muni- cipios cípios	RJ	Niterói	D. Caxias	Itaboraí	Itaguaí
RJ					
Niterói					
D. Caxias					
Itaboraí					
Itaguaí					

- Para o itinerário de volta, o aluno monta outro quadro.

3. Marcando fatos nos mapas

- Peça primeiro que os alunos se organizem em grupos. Cada grupo recebe um mapa e um texto — ou ficha-resumo — sobre estes temas:

- ocupação inicial do litoral fluminense.
- ocupação litorânea e atividade açucareira.
- mineração e ocupação do interior do território fluminense.
- ocupação do território através da cultura do café no século

XIX.

- ocupação do território fluminense no século XX.

- Oriente a turma para que todos os grupos leiam o seu texto, discutam como se deu a ocupação do Estado naquela área. Depois peça que eles assinalem no mapa os locais a que o texto faz referência. Finalmente, sugira que eles usem convenções predeterminadas para assinalar também nos mapas os pontos principais por onde o povoamento se difundiu. Como tarefa para casa, peça que eles procurem gravuras e façam desenhos que caracterizem como o processo de ocupação ocorreu naquele momento histórico.

- Na aula seguinte, cada grupo apresenta para a turma o seu mapa, explicando-o e situando-o no tempo. Ao final da apresentação dos diferentes grupos, a turma monta um mural geral sobre o assunto da ocupação do Estado.

- Aproveite o mural e faça questionamentos aos alunos, de modo que eles estabeleçam comparações entre os mapas e façam outros comentários nascidos de todas as etapas da atividade.

OBSERVAÇÃO

A confecção dos mapas e a comparação feita entre eles é etapa de uma unidade de trabalho sobre "Os momentos principais do processo de ocupação do território fluminense".

4. Comparando mapas

- Comece apresentando algumas questões para a turma discutir, tais como:

- *quais são os meios de transporte que as pessoas mais utilizam?*
- *qual a diferença entre meios de transporte e vias de comunicação?*

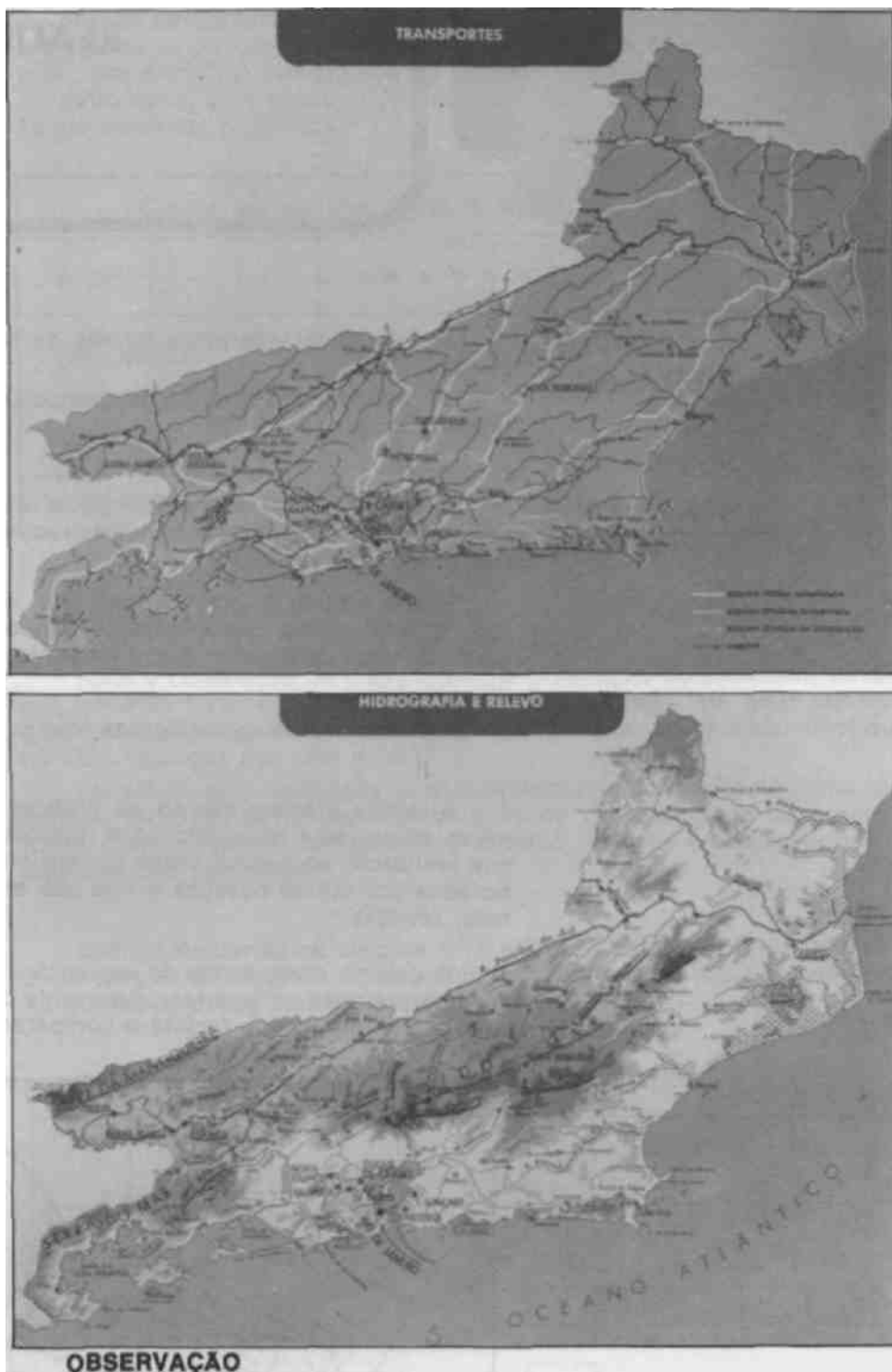
- Após discussão, apresente às crianças um mapa do Estado, sobre as vias de comunicação, e proponha uma situação-problema como esta:

- *como você poderia ir do Rio de Janeiro até São Paulo?*

- Os alunos consultam o mapa, dizem qual o meio de transporte e qual a via que seriam utilizados. Depois, procuram identificar também o roteiro que seria seguido no trecho correspondente ao seu Estado.

• A seguir, apresente outro mapa, por exemplo, o mapa do relevo do Estado, para que eles façam as devidas comparações. Ao estudá-lo seus alunos poderão fazer constatações como estas:

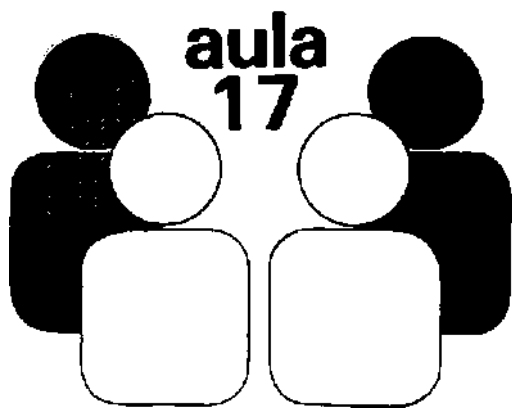
- as ferrovias partem do centro da cidade do Rio de Janeiro.
- inicialmente, as ferrovias se dispõem em linhas paralelas entre a montanha e o mar.



Comparando os dois mapas — sobre as vias de comunicação e sobre o relevo, o aluno vai perceber a relação entre um elemento natural, no caso, o relevo — e um elemento humano, no caso, a via de comunicação.

⁽¹⁾ Novo Rio de Janeiro. Murilo Alvez da Cunha — RJ — Ed. F. Alvez.

A REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE III



OBJETIVOS DESTA AULA

- Identificar diferentes formas de representar a realidade, além do mapa.
- Analisar a utilização de gráficos, gravuras e fotografias em Integração Social.

TEXTO PARA LEITURA

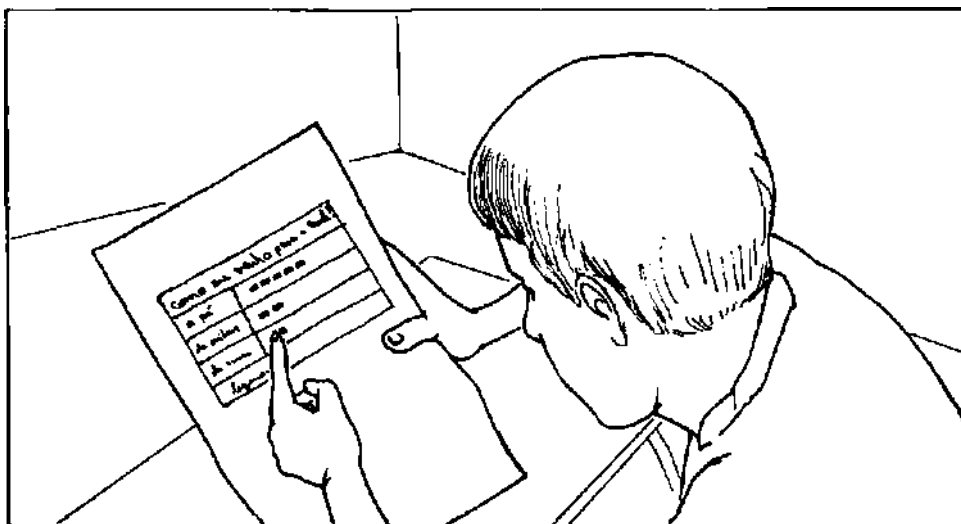
Para representar uma determinada realidade, objeto de estudo, podem ser utilizados, além do mapa, outros recursos como a gravura, a fotografia e o gráfico.

Nesse sentido, a gravura pode ser vista como uma simplificação do real, e a fotografia como imitação, embora ambas expressem sempre o ponto de vista de alguém, o seu autor. Já o gráfico representa a realidade quantificada.

Analisemos cada uma dessas formas de representação da realidade.

A leitura e interpretação de gráficos requer que o aluno numa primeira etapa, seja orientado para quantificar e representar os dados de sua realidade; só depois, então poderá analisar e interpretar gráficos elaborados por outras pessoas e que são encontrados em livros-textos, jornais, revistas.

O gráfico, como forma de expressão, envolve a utilização de símbolos e a interpretação de legendas. Apresenta dados numéricos de forma visualmente atraente, o que facilita a comparação e a análise dos mesmos.



Já nas primeiras séries as crianças podem ser iniciadas nas fases que antecedem o processo de elaboração dos gráficos, partindo de uma realidade imediata. Estas fases abrangem: o levantamento de dados, a elaboração de tabelas e a representação gráfica. Nos primeiros gráficos feitos pela criança, quando ela própria é a fonte de dados, ou seja, quando ela é representada por um símbolo numa tabela, estas três fases ocorrem simultaneamente.

Assim perguntando-se a uma criança: "como você vem para a escola?", pode surgir uma tabela com as seguintes opções: "a pé", "de ônibus", "de carro". A criança que se representa por uma bolinha, quadrado ou outro sinal, está construindo um gráfico de coluna ou de barra, utilizando símbolos pictóricos.

Como eu venho para a Escola?	
a pé	
de ônibus	
de carro	••••
Legenda: = 1 unidade (uma pessoa) •	

OBSERVAÇÃO

Após a construção do gráfico, com a orientação do professor, os alunos poderão fazer algumas constatações, como esta: "Há mais crianças que vêm a pé para a escola do que de carro", ou inferências. "Por que há mais crianças que vêm a pé?"

Levantamentos realizados no desenvolvimento do estudo do meio, seja familiar ou local, permitem a elaboração de diversos tipos de gráficos. Esses gráficos podem ser construídos pelas crianças como respostas, a determinadas perguntas.

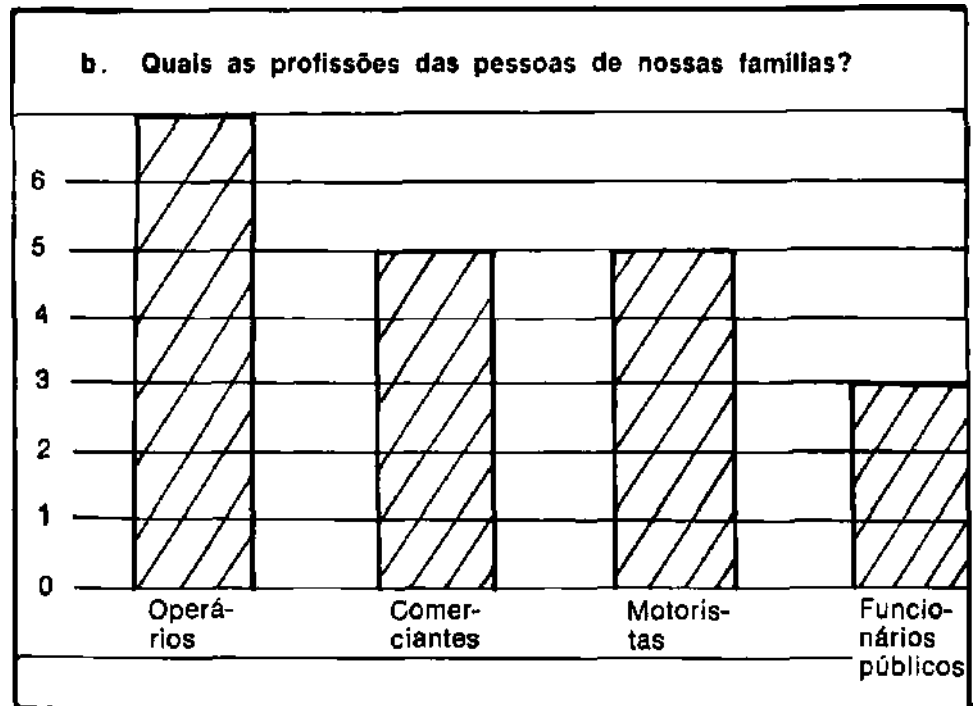
Tipos de Gráficos

Gráfico de barras ou colunas — É utilizado para indicar procedência para representar distribuição de elementos, fenômenos, etc. São exemplos de utilização desse tipo de gráfico:

a. Quais as construções observadas na comunidade?

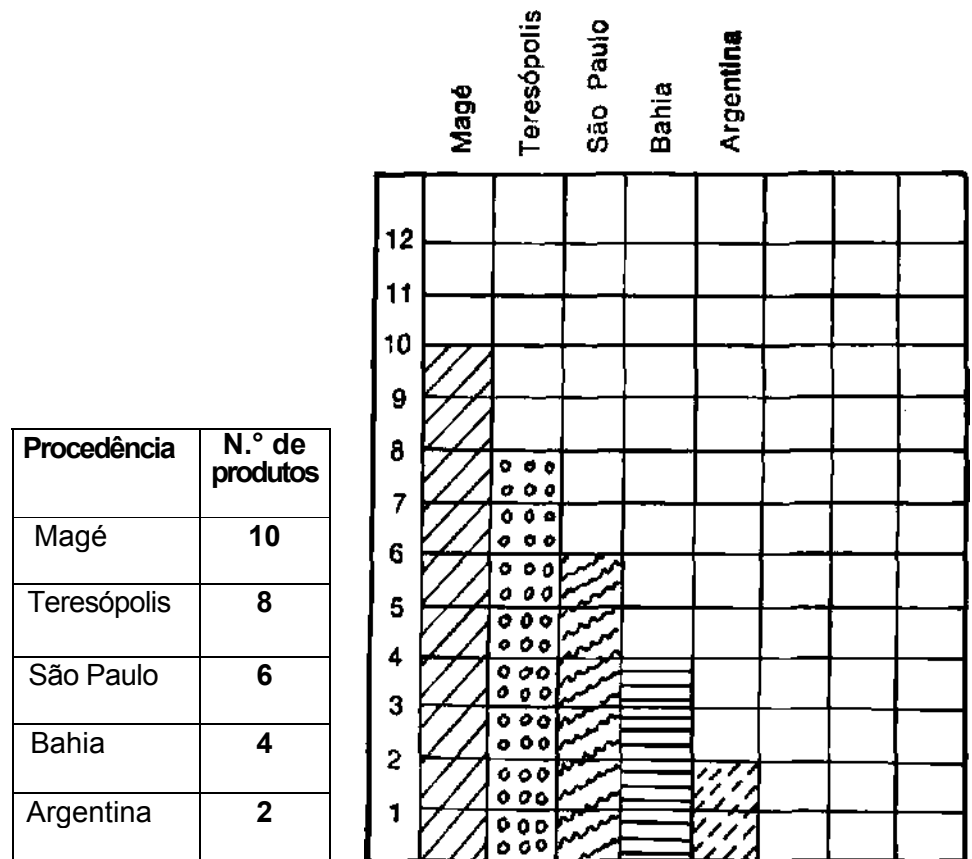
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
<input type="text"/> = 1 unidade	

A análise do gráfico permite ao aluno caracterizar o tipo de comunidade e verificar se os serviços existentes atendem às necessidades locais.



Os gráficos "a e b" prestam-se a séries específicas; ou seja, neles os elementos se distribuem por categorias ou classes.

c. De onde vem a alimentação de minha casa? (unidade de produção e/ou local de procedência?)



O gráfico correspondente à pergunta c, também em barras, presta-se a uma série geográfica, ou seja, nele os elementos se distribuem de acordo com os locais.

Gráfico linear — É utilizado para exemplificar a tendência "x" num período de tempo. Esse tipo de gráfico permite a associação entre quantidade e tempo. Na área de Integração Social ele é muito utilizado quando se analisam entre outras coisas, a população, a produção, mostrando as variações num período de tempo. Presta-se, portanto, à representação de séries cronológicas ou temporais; nele, os elementos se distribuem segundo a época de ocorrência.

Exemplo de utilização deste tipo de gráfico:

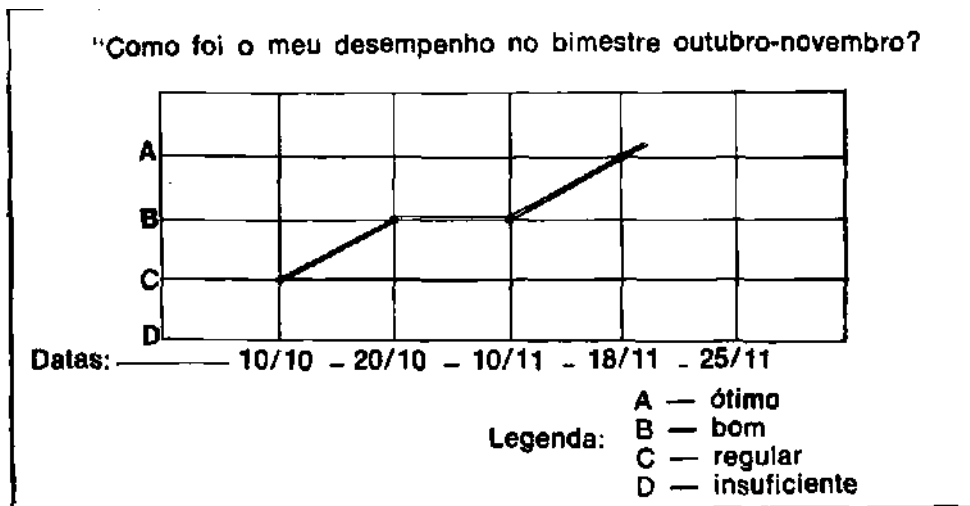
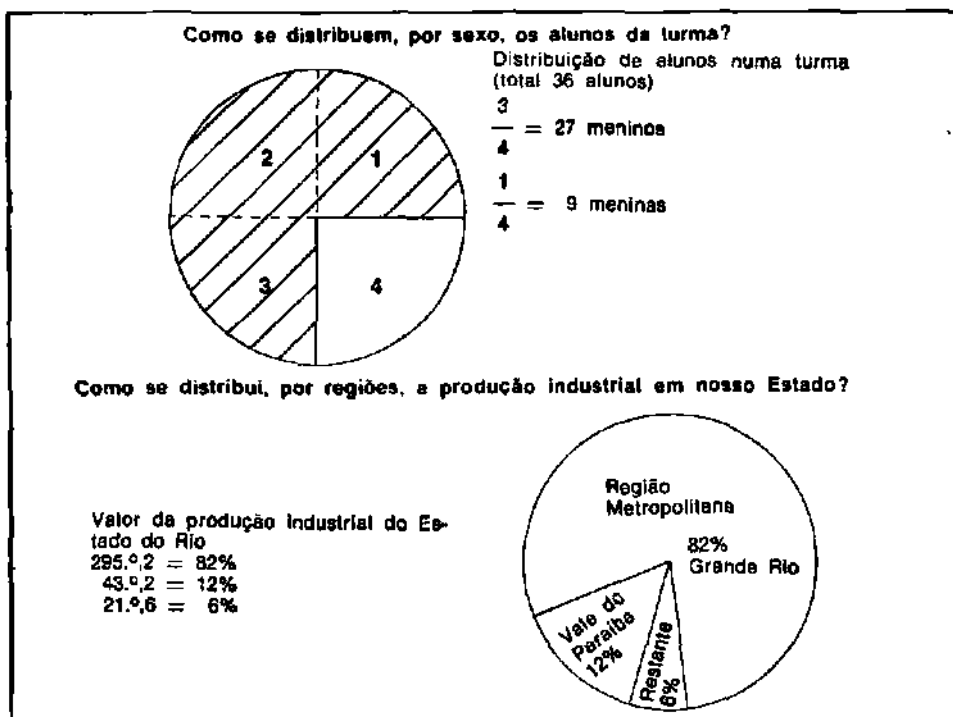


Gráfico em setor — Esse tipo de gráfico mostra a relação entre cada elemento e o total. Presta-se à comparação de quantidades, através do contraste entre as áreas das figuras e os setores do círculo. Nas primeiras séries, a divisão pode ser feita através da utilização de frações:

$\frac{3}{8}$, $\frac{4}{12}$, —, —, etc. Nas últimas séries do 1.º segmento, é possível utilizar 2 4

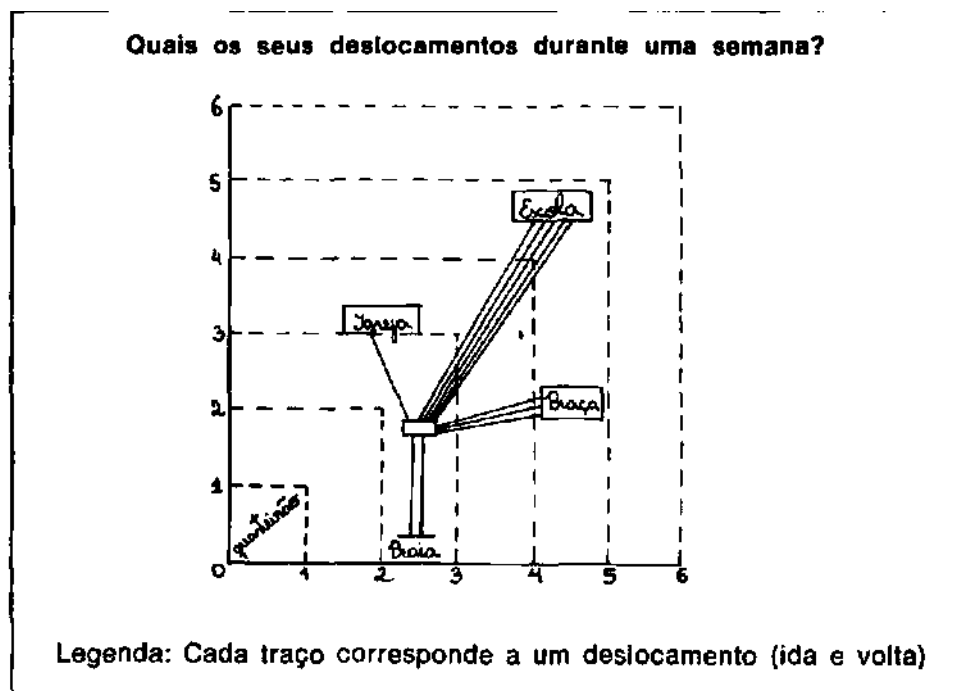
a proporção entre as áreas e os graus da circunferência (360º). Vejamos alguns exemplos:



OBSERVAÇÃO

Os dados a serem manipulados pelos alunos devem ser aproximados.

Gráfico de deslocamentos ou fluxos — Representa os deslocamentos de pessoas, bens e informações no espaço, durante um período de tempo. Este tipo de gráfico permite obter indicações sobre o dinamismo de um local, sua relação com outros locais e, também, a localização de um indivíduo a cada instante, seus deslocamentos e paradas, as relações que trava com coisas e pessoas, enfim, o espaço acessível a uma pessoa ou grupos durante um período. Por exemplo:



OBSERVAÇÕES

Gravuras e Fotografias

O gráfico mostra o espaço acessível a um aluno de 10 anos, da cidade do Rio de Janeiro, com a distância dada em quarteirões.¹

Para auxiliar a observação direta, feita em excursões, estudos do meio, ou quando ela não é possível, utilizamos a observação indireta, através de recursos como gravuras, fotografias e mapas.

Gravuras e fotografias, pela variedade de aspectos e situações que retratam, podem ser utilizadas em numerosas situações de aprendizagem.

Seu uso, entretanto, requer cuidados na seleção. Uma gravura ou fotografia será adequada ao estudo, na medida em que possibilitar a informação que se deseja obter; além de informações corretas, ela pode, por exemplo, incluir objetos que, por comparação, dêem idéia do tamanho daquilo que se quer representar.

A criança deve aprender a "ver" uma gravura ou fotografia. Ou seja, deve aprender a passar de uma observação desordenada, para outra que mobilize o raciocínio e a reflexão. Em outras palavras, ela deve perceber os elementos que compõem a gravura ou fotografia, relacioná-los entre si e chegar a determinadas conclusões. A interpretação de gravuras e fotografias é facilitada quando se faz a localização dos aspectos da paisagem mostrada no tempo e no espaço.

É importante ampliar o universo de interesse da criança. Inicialmente,

¹SEE/RJ. Módulo Instrucional — Estudos Sociais: noção de espaço e tempo. Trabalho com mapas e gráficos.

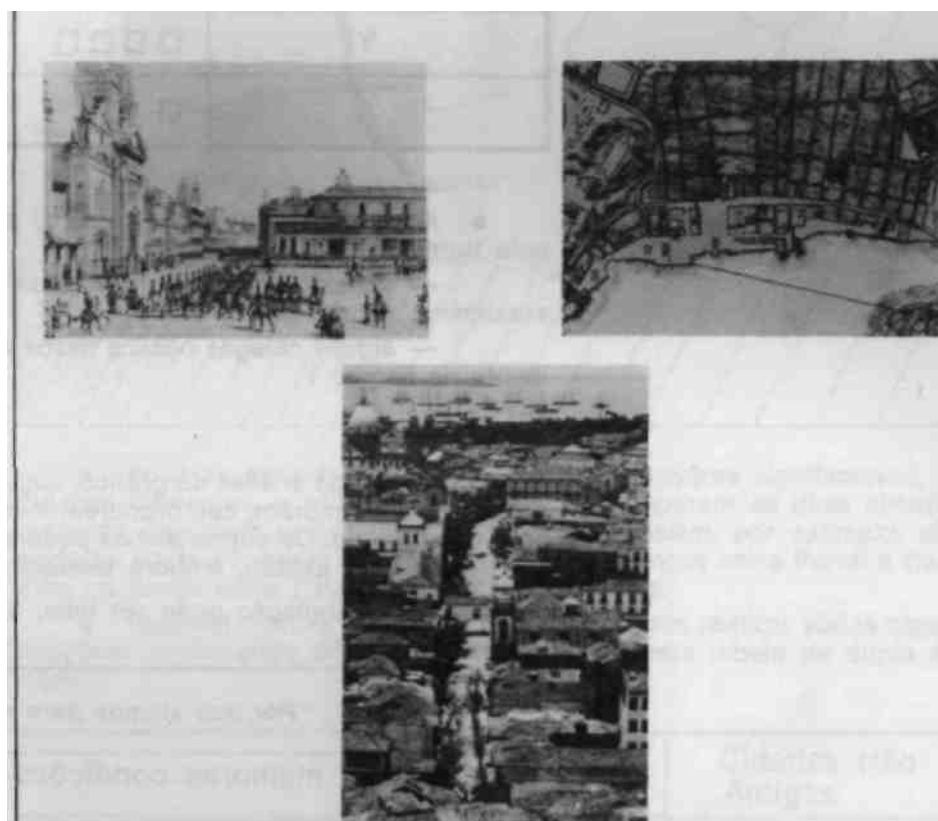
levando-a a observar atentamente tudo que a rodeia, descobrindo relações entre objetos e atos que, aparentemente, estão separados. Assim, aos poucos, ela vai adquirindo o hábito da observação, da ordenação e posteriormente da concentração.

Cada objeto é passível de uma interpretação, dependendo da utilidade ou interesse do observador. Pode parecer estranho, mas é exatamente o interesse, o nível cultural, que nos fazem "ver" melhor uma fotografia ou gravura. Pode-se percebê-la do ponto de vista histórico, estético, emocional ou sensitivo.

Por isso, é fundamental relacionar, na fotografia ou gravura, elementos que estão aparentemente dispersos. Por exemplo: um tipo de vestuário ou um tipo de pintura ou desenho determina um estilo, situando-se assim uma época específica. Também a forma de retratar mostra o emocional do autor e assim, juntando detalhes, faz-se um painel, uma leitura mais ampla do objeto estudado. Da mesma forma, como se "lê" um texto em diversos níveis, deve-se também provocar na criança a "leitura" dos objetos visuais, através da ampliação e aprofundamento de seus interesses.

Gravuras e fotografias podem ser consideradas como "testemunhas históricas", vestígios do passado, que possibilitam, por exemplo, informações sobre a moda, costumes, transportes, acontecimentos importantes, aspectos da cidade. A interpretação desses dados constitui uma experiência bastante rica para as crianças.

Como se vê, são inúmeros os modos de utilização de gravuras e fotografias, essas duas formas de representação da realidade. Na verdade, elas se complementam, e devem ser usadas também junto com mapas, para que as crianças percebam as diferentes representações de um mesmo local.



Rua 1.º de Março, antiga Rua Direita, vista em gravura, mapa e fotografia

Lembre-se

- *E' importante que a criança se habitue a reduzir dados estatísticos simples a gráficos de diferentes tipos.*
- *Interpretar e executar gráficos é atividade que começa com o traçado de gráficos simples, partindo da realidade imediata das crianças. Culmina com a interpretação dos gráficos que aparecem em livros, revistas e jornais.*
- *Gravuras e fotografias servem para a aquisição de conhecimentos, especialmente para a formação de conceitos e para a visualização das etapas de um processo.*
- *A eficiência da utilização de gravuras, fotografias e gráficos está diretamente ligada ao planejamento de seu uso e à adequação à faixa etária das crianças.*

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. Trabalhando com gráficos

- Peça aos alunos que façam uma pequena pesquisa na própria turma, para saber quantos nasceram fora do Estado onde atualmente moram. A pergunta é: "Qual o Estado em que você nasceu?"
- No quadro-negro os alunos constroem um gráfico, que poderá ficar assim:

Local de nascimento dos alunos da turma x:	
Estado B	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
X	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Y	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
A	<input type="checkbox"/>

- Após a construção do gráfico, algumas constatações são feitas pela turma:
 - a maioria dos alunos de nossa turma nasceu no Estado em que atualmente reside;
 - alguns colegas nossos nasceram em outros Estados, especialmente no Estado Y.

- Depois da análise do gráfico, sugira aos alunos que não nasceram no Estado onde moram, que procurem investigar por que seus pais vieram para esse Estado. Os outros alunos podem entrevistar pessoas conhecidas que residem no Estado, embora tenham nascido em outros locais.

- Outra tabulação pode ser feita, como esta:

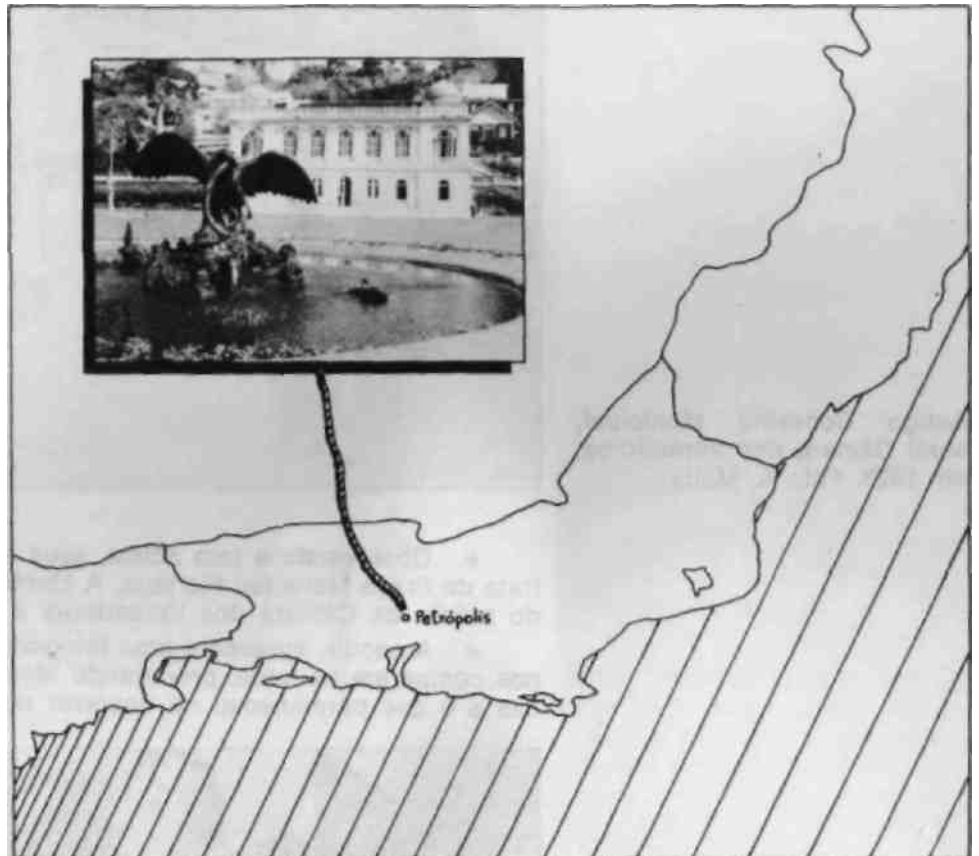
"Por que viemos para o Estado B?"	
Procura de melhores condições de trabalho	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Venda da terra que possuíamos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Trazidos por parentes	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

OBSERVAÇÃO

Os gráficos do tipo "barras" representam um só tipo de informação.

2. Trabalhando com gravuras, fotografias e mapas

- Em primeiro lugar, peça que seus alunos procurem em casa informações, gravuras e fotografias sobre algumas cidades do Estado em que eles vivem.
- Quando eles tiverem reunido o material, coloque no mural ou no quadro-de-giz um mapa do Estado, com a divisão político-administrativa.
- Cada aluno, então, apresenta uma das cidades que conhece, localizando-a e caracterizando-a. Perto do mapa, prende uma gravura daquela cidade; depois, com o auxílio de um barbante ou fio de lã, liga essa gravura ao local em que fica a cidade, no mapa.



• Após as apresentações, escolha duas gravuras significativas, de cidades diferentes, e solicite que os alunos comparem as duas cidades, tentando descobrir semelhanças e diferenças. Assim, por exemplo, eles poderão descobrir quais as semelhanças e diferenças entre Parati e Cabo Frio, ou então entre Petrópolis e Angra dos Reis.

• Também com as gravuras, os alunos podem realizar várias classificações, combinando diferentes critérios. Veja esta tabela de dupla entrada:

	Cidades Antigas	Cidades Não Antigas
Cidades Litorâneas		
Cidades Não Litorâneas		

OBSERVAÇÃO

Como é possível verificar, as gravuras aqui servem para fornecer informações aos alunos.

3. Trabalhando com fotografias antigas e modernas

• Apresente à turma fotografias antigas da comunidade local e peça que os alunos procurem descobrir o local fotografado, observando os elementos retratados. Por exemplo:



Antigo Conselho Municipal, atual Câmara dos Vereadores, em 1923. Foto A. Malta

• Observando a foto acima, seus alunos poderão descobrir que se trata da Praça Marechal Floriano. A identificação foi feita pela observação do prédio da Câmara dos Vereadores e pela luminária.

• A seguir, apresente uma fotografia atual do mesmo local. Os alunos comparam as fotos, procurando identificar as transformações ocorridas e o que permaneceu no decorrer do tempo.

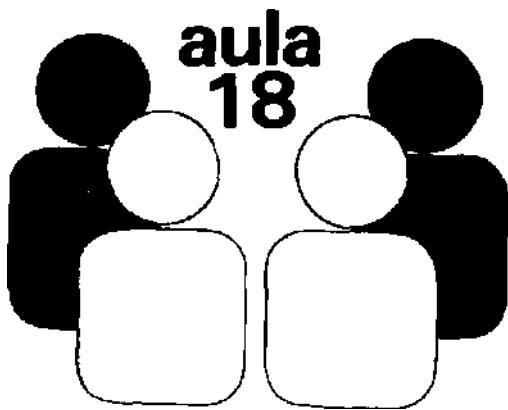


A Atual Câmara Municipal. Foto John Alejandro

- Assim, seus alunos poderão concluir que as permanências são o prédio da Câmara dos Vereadores e a luminária. As modificações são as novas construções ao redor do prédio da Câmara, a arborização, o ônibus.
- Finalmente, proponha uma discussão, sugerindo questões como estas:
 - *as transformações ocorridas em nossa localidade foram boas ou não para a comunidade?*
 - *nossa localidade continua se transformando? Como percebemos essas transformações?*

OBSERVAÇÃO

Nessa atividade, a fotografia foi utilizada para mostrar um processo de transformação ocorrido, ou seja, para mostrar o tempo agindo sobre um determinado espaço.



OBJETIVOS DESTA AULA

- Caracterizar o que é "estudo do meio";
- Identificar a importância do estudo do meio;
- Analisar atividades relativas ao estudo do meio.

TEXTO PARA LEITURA

Historicamente, o estudo do meio tem suas raízes na Biologia, basicamente no que diz respeito à ação do meio sobre os organismos vivos. Quando essa teoria foi transposta para as Ciências Humanas e Sociais, alguns aspectos mecanicistas e deterministas foram incorporados ao estudo do homem e das sociedades. Assim, ao tentar explicar as diferenças étnicas e culturais nas sociedades, a partir da interferência do meio sobre o homem, passaram-se a justificar inúmeros preconceitos raciais e culturais, inclusive atitudes de dominação de alguns povos sobre outros.

O meio, segundo Wallon, pode ser definido como um conjunto mais ou menos durável das circunstâncias em que continuam existências individuais. Segundo esse mesmo autor, o espaço não é o único fator *nem* o mais importante na determinação dos meios. Desta forma, há *meios funcionais*, que podem coincidir ou não com *meios locais*. Por exemplo: os meios profissionais, a família, a própria escola. Nesse sentido, o meio *operário* não está necessariamente limitado aos trabalhadores de uma mesma fábrica, nem o meio *"empregados"* se restringe ao fato de eles freqüentarem o mesmo armazém ou os mesmos escritórios. O que importa, então, é principalmente a semelhança de interesses, obrigações e hábitos.

A escola é também um *meio funcional*. A criança vai à escola para instruir-se, para familiarizar-se com novas informações e para estabelecer as relações interindividuais mais diversificadas. Mas a escola é também *meio local*, onde se encontram crianças que podem pertencer a *meios sociais* variados.



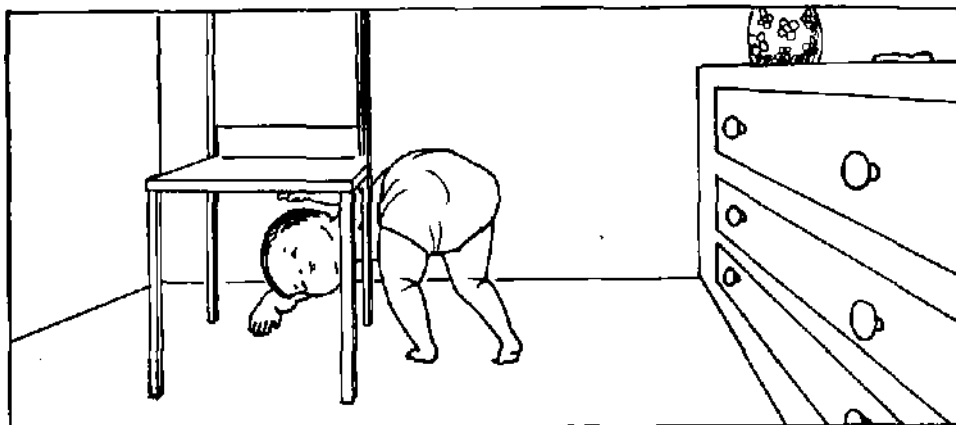
⁹Wallon, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa, Vega Universidade, 1979. págs. 181, 176.

O Meio e a Construção do Conhecimento

"Do ponto de vista da criança, o "meio" é toda aquela realidade — física, biológica, humana — que a rodeia, e à qual ela se liga de uma maneira direta, através da experiência, em intercâmbio permanente.

Para uma criança não se pode precisar quais seriam os limites do meio. À medida que cresce, ela vai estabelecendo novos relacionamentos corria novos meios. Essa realidade é cada vez mais ampla: desde o quintal, a rua, o bairro, até os arredores de sua moradia e assim por diante." -

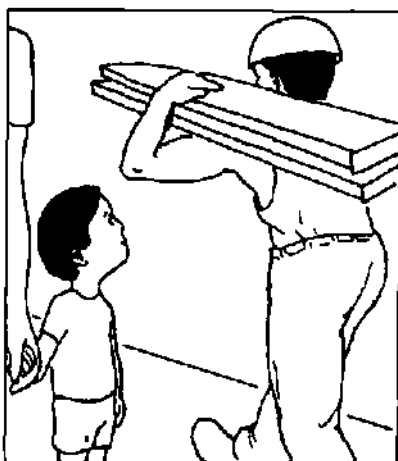
A criança constrói o conhecimento estabelecendo uma relação com os objetos e com o mundo, através da exploração que faz do meio, desde muito pequena. Assim, esse processo começa com o domínio das atividades motoras de andar, rodar, contornar, entrar, sair, que ela realiza nos ambientes familiares.



A casa, depois o pátio, a creche, os jardins - - todos são meios a serem explorados. Os arredores da casa, por exemplo, começam a fazer parte integrante da vida da criança, pelas idas freqüentes ao supermercado, à padaria, ao jornaleiro, à farmácia, e assim por diante.

Somente quando a criança começa a representar os espaços de sua vivência — através da palavra, do desenho e outras formas — a exploração que faz do meio se torna mais sistematizada. Aí é que entra o papel importante da escola.

Para o educador é importante compreender como se dá essa relação da criança com o meio. Na faixa dos 7 aos 10-11 anos, a criança se encontra nas últimas fases do *animismo*, período em que ainda atribui vida aos objetos inanimados; do *realismo*, em que dá realidade física aos fenômenos psicológicos; e do *artificialismo*, pelo qual ela explica os fenômenos como realização do homem ou então transfere o mecanismo de construção para os fenômenos naturais.



No contato direto com a natureza, ou então com meios profissionais, culturais e sociais, em que a criança tem a oportunidade de observar a realização de tarefas e atividades diversas, aos poucos ela começa a distinguir os mecanismos que são próprios da natureza, daqueles em que entram a participação e a interferência do homem.

Esse processo é lento, e cada criança tem o seu ritmo próprio de compreensão da realidade. Por isso, é tão importante que o educador saiba como evolui, na criança, a construção do conhecimento, para que ele possa respeitá-la em todos os seus momentos. Não adianta dar explicações lógicas para uma criança pequena, sobre a origem do barulho do trovão, por exemplo. Até certa idade, ela terá medo mesmo, e até poderá dizer que se trata de um monstro ou então que "papai do céu está muito bravo". Na observação dos fenômenos da natureza, acompanhados de histórias e explicações que estejam ao nível da criança, certamente mais tarde ela poderá falar com toda a tranqüilidade desses fatos.

²¹ Nildeciofi, M.^a Teresa. A escola e a compreensão da realidade. Brasiliense, 4.^a edição.

O Estudo do Meio no Escola

É assim que, para a criança, o estudo do meio deve ser antes de tudo um campo de exploração, de observação e de reflexão. Todas essas ações devem ser livres, espontâneas e, ao mesmo tempo, dirigidas e sistemáticas, para permitir que a criança compreenda os fenômenos e os processos da natureza e da sociedade, e assim atinja a descentração, a saída de si mesmo para o mundo, respeitando-se seu nível de desenvolvimento.

Em contato direto com o meio, a criança aprende a ver e analisar a realidade, entende as relações entre os homens e a relação deles com o tempo e o espaço. Ao mesmo tempo, é estudando o meio que a criança pode desenvolver a sua natural curiosidade, o sentido da observação e a atitude crítica diante dos fatos da natureza e da sociedade. Tudo isso permite que aos poucos a criança se torne mais autônoma e desejosa de buscar novas e criativas soluções para os problemas que encontra, não só nas atividades escolares, mas principalmente no dia-a-dia de sua vida.

O estudo do meio pode ser feito em qualquer série, com crianças de diferentes idades. Isso só depende dos objetivos que o professor tenha. Assim, estudar o meio pode se transformar numa simples exploração livre, por parte do aluno, em que ele faz descobertas por conta própria, sem uma pré-orientação. Mas pode ser um estudo previamente planejado, com várias etapas e diferentes situações, implicando inclusive uma análise de características e dados levantados durante a atividade. No primeiro caso, por exemplo, uma turma de alunos pode ser levada a uma biblioteca, para conhecê-la, ver os livros, conversar com a bibliotecária, escolher livros, tudo livremente e sem um plano mais detalhado de passos a serem seguidos. Essa mesma visita a uma biblioteca, pode ser planejada de modo a permitir que os alunos aprendam como consultar o fichário, que tipos de fichas existem, como encontrar os livros e assim por diante.



Por outro lado, o professor pode planejar em sua turma pequenos ou grandes estudos do meio. Um estudo parcial — ou pequeno estudo — seria aquele em que a atenção se concentra sobre um determinado aspecto ou problema do meio. Por exemplo: colocar a questão "quais as atividades econômicas predominantes em nosso bairro?" ou então "por que o trânsito da rua X é tão difícil?"

Um estudo integral — ou grande estudo — seria aquele em que são tratados aspectos e problemas mais amplos. Seria, por exemplo, o caso de estudar a "cidade A", em todos os seus aspectos: físicos, econômicos, sociais. Certamente é uma tarefa difícil, que requer um planejamento bastante cuidadoso.

No caso do 1.º segmento do 1.º Grau — da primeira à quarta série, verifica-se que os estudos parciais do meio são de mais fácil realização e, muitas vezes, mais significativos e concretos para os alunos.

Embora algumas vezes o estudo do meio possa ser confundido com uma simples excursão, na verdade ele inclui muitas outras atividades, como por exemplo: a observação, a pesquisa, entrevistas, visitas, interpretação de testemunhos históricos, trabalhos com mapas e gráficos, e

tantas outras. Essas atividades podem ser consideradas isoladamente ou então globalmente, integrando-se algumas delas entre si. Assim, no caso de uma excursão, o professor poderá planejar que as crianças façam a observação do ambiente, façam entrevistas e assim por diante.

O estudo do meio é uma experiência muito rica, para o professor e particularmente para os alunos. Além de permitir que eles conheçam melhor a realidade, possibilita um crescimento nas relações entre as pessoas, das crianças com os adultos e de modo especial das crianças entre elas mesmas, já que quase sempre esse tipo de atividade oferece inúmeras oportunidades de trabalho em grupo.

Visitas e Excursões

Várias são as atividades que permitem um estudo do meio. Dentre elas, destaca-se o trabalho de campo, representado por visitas e excursões, pela importância de suas finalidades e pela contribuição que dão ao processo de integração da criança ao meio.

Excursões

A excursão é uma das atividades básicas em Integração Social. Ela favorece o conhecimento do espaço, tanto do ponto de vista do seu conteúdo natural — relevo, vegetação, clima, solo — quanto do seu conteúdo humano e social — campos de cultivo, estradas, indústrias, ou seja, criações realizadas através do trabalho ou da produção do homem.

É através da excursão, também, que a criança desenvolve a observação, percebendo semelhanças e diferenças e estabelecendo relações de grandeza. De outro lado, permite a formação de atitudes de valorização do trabalho humano e de interesse pelos assuntos da comunidade.

Vejamos as etapas de uma excursão:

Planejamento

- *Planejamento do professor:* o professor determina os objetivos da aprendizagem, considerando a faixa etária dos alunos e também prevê a resolução de algumas questões de ordem prática, como a determinação do local, a obtenção da permissão dos pais, etc.
- *Planejamento cooperativo:* é feito com os alunos e propicia que a turma toda se sinta comprometida com o trabalho.

Realização da excursão

As crianças observam, ouvem atentamente informações dadas, fazem perguntas, anotam, coletam materiais, etc.

Atividades pós-excursão

É o momento de verificar a aprendizagem e avaliar o que foi realizado. Muitas vezes, é nessa etapa que surgem inclusive novas questões, suscitadas pela curiosidade das crianças.

Visitas

A visita permite a observação "in loco" e o encontro com pessoas que possam fornecer informações específicas sobre determinado assunto. Oferece vasto campo à observação direta. Quando bem conduzida, apresenta grande valor educativo.

OBSERVAÇÕES

- Para que a excursão e a visita possam se transformar em atividades produtivas, é necessário que os objetivos estejam muito claros para os alunos. Eles precisam saber o que vão ver e para que vão fazer.

É o momento em que se levantam questões como: "O que seria interessante observar nesse lugar?" ou "Quais as pessoas que poderiam nos dar mais informações sobre esse assunto?"

- Outro fator importante é o professor estar muito bem informado sobre o lugar que vai ser visitado, sobre as dificuldades a enfrentar, os aspectos importantes a serem explorados e assim por diante.

- O planejamento cooperativo, feito pelas crianças, pode determinar que atividades serão realizadas por cada grupo. Nesse momento, se for o caso, cada grupo organiza o roteiro para as entrevistas que vai fazer. Inclusive prevê o material que deverá levar.

- Após a realização da visita ou da excursão, as informações coletadas deverão ser analisadas e sistematizadas. Os alunos poderão fazer a representação gráfica do local visitado, a quantificação dos dados, a organização de esquemas, a elaboração de relatórios, a confecção de murais e tantas outras atividades.

É importante que as crianças, no grande grupo, façam a avaliação da visita e da excursão, considerando todos os aspectos, desde os cognitivos até os afetivos. Ou seja, não só o que aprenderam, as informações que obtiveram, mas também como se sentiram, como foi a atuação do grupo, a participação de cada um.

Lembre-se

- *A questão da interferência do meio no desenvolvimento da criança tem gerado diversas concepções sobre o papel da escola nesse sentido. Alguns vêem a escola como um meio social que teria a função de suprir deficiências e carências das crianças, oferecendo-lhes condições para saírem da situação de marginalidade e inferioridade. Outros reforçam a idéia de que a escola deveria realizar seu trabalho educativo, partindo da realidade de cada criança, daquilo que ela traz do seu meio familiar e social, e respeitando a linguagem e as concepções do mundo trazidas desses meios.*

- *De acordo com a idade das crianças, o estudo do meio apresenta conotações e valores muito diferentes.*

- *Estudar o meio é uma excelente oportunidade para fazer atividades que envolvam várias disciplinas ao mesmo tempo.*

- *No estudo do meio, na coleta de dados e informações, o importante é que os alunos percebam as relações dos homens entre si e dos homens com as coisas e com a natureza.*

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

1. Visita à agência dos correios

- Primeiro, faça com sua turma um planejamento cooperativo, preparando a visita. Lance a pergunta: "O que vamos observar?". As crianças então anotam as questões, que poderão ser:

- *que trabalho as pessoas realizam numa agência de correios?*

- *que público utiliza esse serviço?*

- *que serviços a agência oferece? quanto custa?*

- *o que acontece com as cartas, as encomendas, desde que elas chegam ao correio?*

- Feito o planejamento, faça a visita com os alunos. Incentive-os para que eles observem desde o prédio da agência, o movimento das pessoas e dos funcionários. Depois, oriente-os para as entrevistas, conforme o planejamento de cada grupo. Finalmente, após percorrer as dependências e entrevistar as pessoas, a turma pode mandar um telegrama para alguém, postar uma carta, um cartão, previamente feitos para esse momento.

- Após a visita, promova uma conversa informal com os alunos. indagando:

- *o que observamos?*
- *qual a tarefa das pessoas na agência?*

- A seguir, peça que as crianças, usando desenhos ou frases, mostrem numa seqüência os momentos principais da atividade observada de cada trabalhador da agência.
- É importante que no final as crianças façam uma auto-avaliação, levantando o que acharam de mais positivo na visita e inclusive os pontos que cada um considerou negativos.

OBSERVAÇÃO

Com essa atividade, as crianças têm a oportunidade de perceber a interdependência das diferentes atividades exercidas pelas pessoas, como também a importância de cada uma delas, valorizando-as.

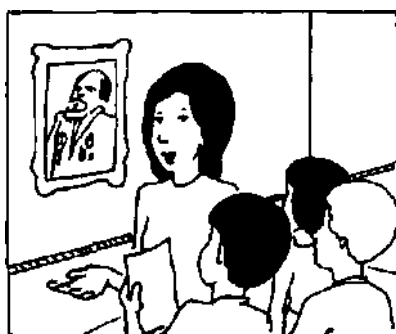


2. Excursão ao centro da cidade

- Comece perguntando a seus alunos:
 - *quem conhece o centro da cidade?*
- A partir dessa questão, faça com eles um levantamento daquilo que conhecem sobre o assunto.
- A seguir, comece a planejar com a turma uma excursão ao centro da cidade, discutindo o que seria importante observar: as concentrações, as avenidas e ruas principais, os prédios comerciais. É nesse momento que os alunos combinam como agir durante a excursão, podendo sugerir:
 - Vamos andar sempre em grupo.
 - Vamos levar o mapa e o bloco para as anotações.

- Antes de realizar a excursão, distribua em sala uma planta da cidade para cada aluno. Nela, eles localizam a escola e o centro da cidade. Depois, traçam o itinerário que farão de um ponto até o outro.
- Depois de realizada a excursão, seus alunos poderão trabalhar em classe com a planta ampliada, da cidade, fazendo a comparação dessa planta com aquela que receberam antes da excursão. As crianças poderão usar gravuras e fotos nesse momento, analisando-as e comparando-as com as observações feitas durante a excursão.
- Finalmente, todos podem conversar livremente sobre a experiência, avaliando o que foi realizado.

3 Visita a um museu



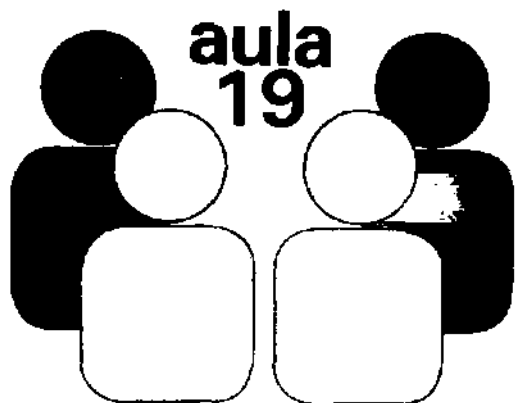
- Prepare a visita, por exemplo, ao museu do "Paço Imperial" recorrendo características gerais da época imperial, já trabalhadas anteriormente em diferentes atividades. Você poderá fazer perguntas como:
 - *quando começou e quando terminou a época imperial?*
 - *que atividade econômica predominava nessa época?*
 - *que grupos sociais compunham a sociedade nessa época?*
 - *como era a vida na corte brasileira?*
- Essa revisão é necessária para que as crianças tenham informações suficientes para apreciar o que vão ver no museu.
- Durante a visita, é importante que você ajude os alunos a aproveitarem ao máximo a observação que fazem anotando dados e buscando informações em folhetos ou com pessoas especializadas do Museu.
- Depois da visita, trabalhe em classe com as crianças os dados recolhidos, através de várias atividades. Faça, por exemplo, uma discussão com toda a turma, indagando:
 - *O que nós vimos de mais interessante? Por que isso nos chamou mais a atenção?*

- A partir dessa discussão, eles podem montar um mural bem original, sob a forma de história em quadrinho — ou outra forma, contendo desenhos, informações, dados, frases etc.
- No final, eles podem fazer uma auto-avaliação, levantando o que foi mais interessante, o que foi positivo e o que foi negativo. A turma pode sugerir como melhorar nas próximas visitas e excursões.

OBSERVAÇÃO

A visita ao Museu, conforme a sugestão feita, faz parte de um programa daquela série. Acontece, muitas vezes, que uma visita seja motivada por um projeto especial desenvolvido pelo Museu. Nesse caso, a preocupação será verificar se uma programação como essa estará adequada à faixa etária e ao desenvolvimento escolar de seus alunos.

ESTRUTURAS COGNITIVAS E SÓCIO-AFETIVAS EM INTEGRAÇÃO SOCIAL



OBJETIVOS DESTA AULA

- Identificar as estruturas cognitivas e sócio-afetivas nas atividades de Integração Social.
- Exemplificar a inter-relação de conceitos e estruturas no trabalho pedagógico de Integração Social.

TEXTO PARA LEITURA

Qual é o significado atual da ATIVIDADE, base do trabalho pedagógico que se desenvolve da primeira à quarta séries? Qual sua importância? A concepção de *atividade* nos leva ao "velho princípio da Escola Nova" e é, segundo Amélia Domingues de Castro, questão central de toda metodologia renovada. A questão da atividade pode ser considerada um problema, na medida em que, para a grande maioria dos professores que atuam nas primeiras séries, ela ainda é entendida como uma prática mais motora do que intelectual.

Fundamentada no princípio da atividade, a Escola Nova chegou a um impasse, que pode ser explicado pela ausência de "uma teoria interpretativa da vida mental, que pudesse levar a compreender a passagem da ação prática à atividade mental superior (...) em cada momento da vida e no decorrer do desenvolvimento".² Ou seja, faltou aprofundar o significado da ação prática e fazer sua ligação com os processos de raciocínio.

A Atividade e as Teorias da Aprendizagem e de Desenvolvimento da Criança

Historicamente, diferentes teorias tentaram explicitar como se dá o processo de desenvolvimento da criança e a aprendizagem. Algumas, explicando "o desenvolvimento *pela* aprendizagem, superestimando o papel da experiência acumulada; outras, subestimando a experiência, e explicando a atividade mental superior por uma organização interna, súbita e imediata e, portanto, sem uma história genética".³ Já um terceiro grupo de teorias situa a questão do desenvolvimento da criança e da aprendizagem como fruto da interação sujeito-objeto; e coloca a aprendizagem em função do desenvolvimento e não ao contrário. Isso significa que é o desenvolvimento dos esquemas e das estruturas mentais dos indivíduos o que lhes permite a aprendizagem.

Segundo esta última concepção — definida como interacionista e construtivista do conhecimento, é a atividade do sujeito, a *auto-atividade*, que permite a organização interna, isto é, a estrutura mental, e a adaptação ao meio. Essa adaptação nunca é passiva, mas sim ativa: ela modifica a organização interna do sujeito, em um nível acima do esquema ou estrutura anterior.

Assim entendida, a *atividade* tem, em cada etapa do desenvolvimento, uma forma própria. É uma atividade manipuladora e concreta nas primei-

(1) CASTRO, Amélia D. *Piaget* • • *Didática*. São Paulo. Saraiva, 1974. (2)
Idem. (3) idem

ras etapas, onde a própria manipulação é um exercício dos esquemas a dominar. Nas etapas seguintes, ela é operatória, mas continua concreta, e as ações mentais são coordenadas em conjuntos reversíveis. Na adolescência, a atividade atinge gradualmente a formalização; mas só a partir de um certo nível de desenvolvimento a atividade de investigação pode ser exercida *somente* pela reflexão e pela manipulação verbal.

Entretanto, mesmo que o indivíduo já tenha atingido as formas superiores de vida mental, ou seja, de domínio dos raciocínios abstratos, as demais atividades — manipuladora, concreta e semiconcreta continuam sendo exercidas. Isso acontece sempre que o indivíduo recorre à ação efetiva, quando lhe faltam esquemas assimiladores adequados, ou experiência suficiente acerca do objeto. Por exemplo, se uma pessoa quer aprender a dirigir um carro ou andar de bicicleta, não será suficiente ler um manual; há necessidade de exercícios repetitivos para domínio e coordenação das ações.

A Importância do Jogo para a Criança

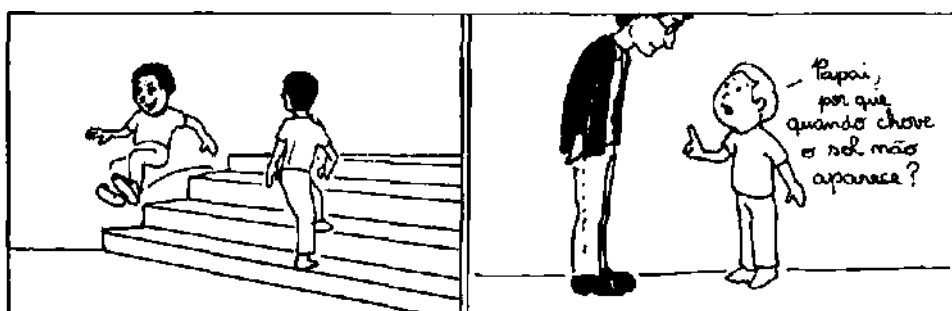
Como uma criança atinge o estágio das operações mentais? Como se realiza o processo de conhecimento da criança, a partir dos primeiros esquemas?

Segundo Piaget, é principalmente através do *jogo* que a criança constrói o conhecimento, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. E o jogo pode ser definido como "o conjunto de atividades às quais o organismo se entrega principalmente pelo prazer da própria atividade".¹

Piaget fala em três tipos de jogos: os jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras. Vejamos um pouco de cada um deles.

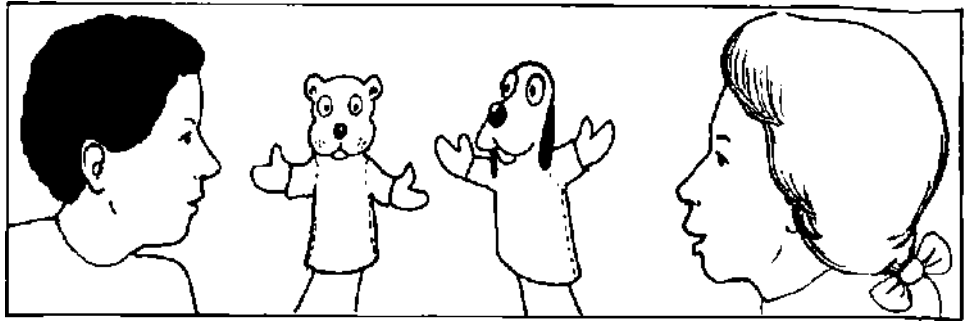
Jogos de exercício — São aqueles jogos que permitem às crianças por em ação os esquemas simples e sua posterior coordenação. Os primeiros, os *jogos motores*, permitem à criança exercitar condutas por simples prazer funcional ou por prazer de tomar consciência de seus novos poderes. Já os *jogos de palavras*, representam transição entre o exercício sensório-motor, o da inteligência, o da inteligência prática e o da inteligência verbal; neste tipo de jogo a criança se diverte fazendo perguntas, combina sem finalidade as palavras e os conceitos, pode tabular e inventar pelo único prazer de construir. São exemplos de jogos de exercício:

- ação e manipulação de objetos, repetidamente;
- subir uma escala e pular, repetidamente;
- fazer perguntas, seguidamente, utilizando o "por quê".



Jogos simbólicos — Representam a assimilação, pela criança, do mundo físico e social e, ao mesmo tempo, a expressão de uma subjetividade com todos os sentimentos, impressões e valores. Na primeira fase dos jogos simbólicos (2 a 4 anos), a criança está aprendendo a lidar com o símbolo, evocar suas próprias experiências, imitando uma ação realizada. Por exemplo, fazendo dormir uma boneca. Progressivamente os jogos simbólicos aproximam mais do real (7 a 11 anos).

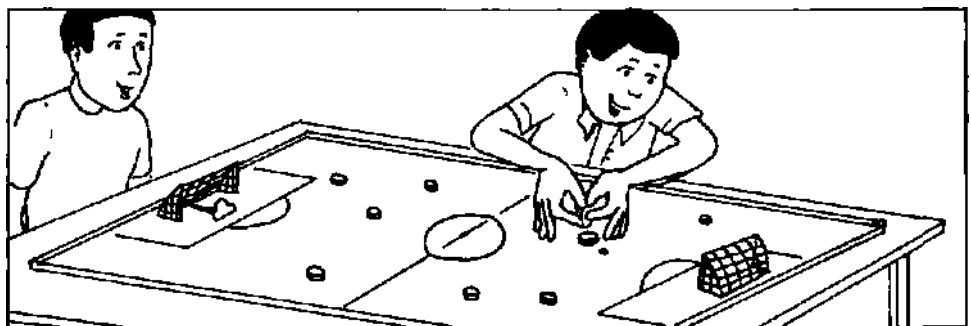
29. (1) KAMII, Constance e Devries Rheta. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Lisboa. Sociantur s-d p.



Jogos de regras — Representam a expressão da vida social, tanto para a criança como para o adulto, incluindo desde as brincadeiras com regras às regras sociais. São jogos que envolvem regras para solução de problemas, a exemplo dos jogos lógicos ou jogos em que as regras surgem, necessariamente, das relações interindividuais ou sociais.

O exercício, símbolo e regras parecem ser as três fases sucessivas que caracterizam classes de jogos, do ponto de vista de estruturas mentais.

**Atividade,
Tipos de Conhecimento**



O quadro seguinte procura relacionar algumas atividades comuns nas primeiras séries, com os tipos de conhecimento, ligados ao desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, e os tipos de estruturas e suas operações.

Período Operacional Concreto
Etapas de desenvolvimento em que se encontram os alunos da 1ª a 4.ª séries do 1.º Grau

ATIVIDADES	DESENVOLVIMENTO	OPERAÇÕES E ESTRUTURAS
<ul style="list-style-type: none"> — classificação — relação (seriação) — jogos de movimentos — jogos de construção (maquetes, etc.) — localização espacial — localização temporal — leitura — coleta de dados e informações — jogos simbólicos (ex.: dramatização) — representação gráfica (ex.: desenhos, mapas) — Obs.: atividades individuais e em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>cognitivo</i> <ul style="list-style-type: none"> a) conhecimento lógico-matemático (sujeito) b) conhecimento físico (empírico, em parte) c) conhecimento espacial d) conhecimento temporal e) conhecimento social (arbitrário ou de consenso social) f) conhecimento simbólico. • <i>sócio afetivo</i> <ul style="list-style-type: none"> g) relações interindividuais (assimilação de valores) 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 20px;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 10px;">CONSERVAÇÃO E REVERSIBILIDADE</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">}</div> <div style="margin-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> • <i>lógico - matemáticos</i> classes — aditiva — multiplicativa — multiplicativa — <i>infra-lógicas</i> — topológicas — projetivas — euclidianas — ordenação — -temporais duração — co-senação — simultaneidade — • <i>interindividuais</i> </div> <div style="margin-left: 20px;"> <ul style="list-style-type: none"> — relação — Espaciais </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 10px;">RECIPROCIDADE E COOPERAÇÃO</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">}</div> <div style="margin-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> — das regras — consciência das regras </div> <div style="margin-left: 20px;"> <ul style="list-style-type: none"> — prática </div> </div> </div>

Assim, na *coluna 1*, são sintetizadas as atividades. Na *coluna 2* citamos os diversos tipos de conhecimento ligados ao desenvolvimento da criança. Finalmente na *coluna 3* apresentamos as principais *estruturas* a serem desenvolvidas pela criança, com as respectivas operações que se pretendem ativar nas primeiras séries, através de jogos-atividades. São as estruturas lógico-matemáticas (as classes e relações), as espaço-tempo-rais e as interindividuais.

Como é possível observar no quadro (coluna 2), os tipos de conhecimentos foram agrupados segundo as *fontes* de conhecimento. As fontes são internas e externas. Por exemplo: o conhecimento lógico-matemático tem sua raiz em fontes principalmente internas, ou seja, no próprio sujeito; enquanto o conhecimento dos objetos e das pessoas (conhecimento físico) tem fontes externas aos indivíduos.

Portanto, a diferença que se estabelece entre o *conhecimento lógico-matemático* e o *físico* é que o primeiro tem sua fonte no sujeito. É o sujeito quem agrupa, quem separa os objetos e os coloca em ordem de tamanho. O segundo (conhecimento físico) tem sua fonte nas qualidades e propriedades dos objetos do mundo externo. Assim, por exemplo, dizemos que os objetos têm cor, peso, espessura, dureza; eles reagem a determinada situação de calor ou frio. O conhecimento que temos dessas qualidades e propriedades é um *conhecimento empírico*.

É importante ressaltar que tanto o conhecimento físico, o espacial, como o temporal, são todos empíricos, adquiridos através da percepção. Mas não podem ser construídos fora de um quadro de relações, classificações, medidas ou numeração.

Quanto ao *conhecimento social*, ou seja, o saber *como viver em sociedade*, a criança não pode recebê-lo senão de pessoas. Por isso, diz-se que é um *conhecimento arbitrário*. Para uma criança, é um conhecimento social por exemplo, saber que não pode saltar sobre as mesas, que esse é um comportamento inaceitável. Mas faz parte do desenvolvimento moral e sócio-afetivo dessa criança o "seu" sentimento dessa regra.

No processo de socialização da criança, é muito importante distinguir o conhecimento social — recebido e transmitido culturalmente —, e o seu desenvolvimento sócio-afetivo e moral. Um interfere no outro, mas cada um tem suas características próprias.

O *conhecimento simbólico* se refere à passagem do observável e imaginável a várias formas de expressão, desde as primeiras imitações do bebê (fingir que dorme, por exemplo), até a codificação e decodificação dos símbolos e signos na escritura, pintura, escultura, etc.

Lembre-se

- *A atividade (auto-atividade) é própria do sujeito; determina a sua organização interna e sua adaptação ao meio;*
- *O jogo ou atividade lúdica é uma necessidade para a própria inteligência; enfatiza a interação sujeito/meio.*
- *E' por meio de atividades que diferentes tipos de conhecimentos ligados ao desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, são mobilizados.*
- *A atividade deve permitir o desenvolvimento de um ou mais tipos de conhecimentos e ativar estruturas e respectivas operações mentais.*

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Apresentamos a seguir várias sugestões de atividades sobre o tema *INDÚSTRIA*. Nessas atividades, são trabalhadas várias estruturas: espaciais, temporais, lógico-matemáticas, sócio-afetivas. Da mesma forma, são desenvolvidos diferentes tipos de conhecimento, desde o conhecimento lógico-matemático até o conhecimento social e simbólico.

Como você vai ver, as atividades são as mais variadas: as crianças são desafiadas a classificar, a fazer localizações, a desenvolver jogos simbólicos, a representar graficamente suas descobertas, e assim por

diante. Quase sempre, são propostas atividades que envolvem a participação grupai das crianças.

Na verdade, trata-se de apresentar a você, professor, alguns exemplos de como as atividades de Integração Social mobilizam diversas estruturas e conhecimentos.

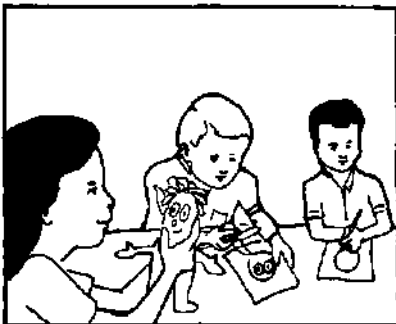
1. Montagem de uma fábrica

• A partir de uma conversa com os alunos sobre as fábricas que eles conhecem na localidade e sobre os objetos fabricados nelas — proponha um problema como este:

— *Vamos imaginar uma fábrica? Imaginem que vocês trabalham nela. O que nós vamos produzir?*

• Digamos que seus alunos sugeriram várias coisas e, finalmente, entram em acordo: vão produzir *bonecos*. Lance então outras questões, como estas:

- *de que vão ser feitos os bonecos?*
- *que instrumentos ou ferramentas serão utilizados?*
- *como serão divididas as tarefas?*
- *como vamos organizar o espaço da sala de aula?*



• A seguir, peça que os alunos se organizem em pequenos grupos, para decidirem o que cada um vai fazer na fábrica. Ou seja, de que setor da fábrica vão participar. Cada grupo terá a tarefa de explicitar a atividade do seu setor dizendo, por exemplo, quem ficará encarregado de:

- desenhar as peças do boneco;
- recortar as peças;
- pintar a cara do boneco;
- montar a cabeça do boneco;
- montar as pernas e os braços, e assim por diante.

• Durante a realização das tarefas, provavelmente os alunos vão perceber que cada grupo tem que manter um certo ritmo de trabalho, de modo que um não prejudique o outro. As crianças poderão falar disso e de toda a experiência vivenciada, no final da atividade.

Nessa ocasião, oriente o debate e avaliação com perguntas como:

- *o que foi necessário para "nossa fábrica" funcionar?*
- *o que aconteceu com a cartolina (matéria-prima)?*
- *que instrumento nós usamos para transformar a cartolina em bonecos?*

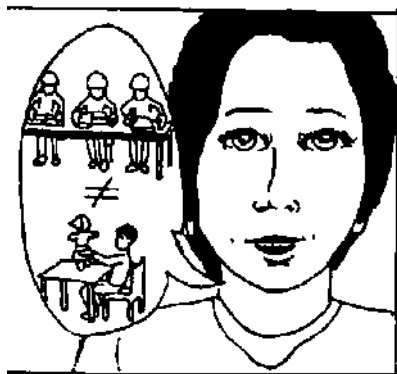
- *quem realizou cada tarefa? E que tarefas foram essas?*
- *o que produzimos?*

— *para produzir os bonecos o que aconteceu com cada um de nós? Nós nos cansamos? Nós "gastamos" energia física? Nós tivemos que "gastar" tempo pensando naquilo que estávamos fazendo?*

OBSERVAÇÃO

Nessa atividade, as crianças vivem, antes de mais nada, um verdadeiro jogo simbólico. Ela "fingem" que são trabalhadores de uma fábrica. Ao mesmo tempo através do jogo, elas constróem — concretamente — vários conceitos, como: indústria, matéria-prima, instrumentos de trabalho, produção em série, divisão do trabalho.

Como as decisões e o trabalho em si são vividos em grupo, cria-se também oportunidade para o desenvolvimento sócio-afetivo dos alunos. As crianças criam regras de trabalho e as praticam, conscientemente. Professor e alunos vivem a experiência juntos, conduzindo-a conforme a própria atividade vai se desenvolvendo.



2. Comparando dois tipos de trabalho

- Primeiro, promova uma conversa com seus alunos, em que eles dizem qual a experiência e o conhecimento que têm, a respeito de trabalho artesanal e do trabalho industrial. A conversa pode até começar com a pergunta: — "Qual a diferença entre o trabalho de um artesão e o trabalho de um operário?" Cada um fala livremente sobre o que sabe, enquanto você, professor, orienta a conversa, levantando dúvidas e questões sobre o que é afirmado. Dessa conversa, pode nascer a idéia de conhecer mais sobre o assunto, com a sugestão de fazer entrevistas com operários e artesãos.

- A turma pode ser dividida em grupos, conforme queiram entrevistar operário ou artesão.

- Antes de marcar e fazer as entrevistas, crie com a turma um roteiro com as principais perguntas. Por exemplo: no caso da entrevista com o artesão, ou se convida o artesão para visitar a escola ou a turma vai até o ateliê ou o local de trabalho dele. Antes disso, faz-se o elenco das perguntas, que poderiam ser estas:

- *que trabalho você faz?*
- *qual a matéria-prima que você utiliza?*
- *que instrumentos utiliza para a fabricação dos objetos?*
- *há quanto tempo trabalha como artesão?*
- *como aprendeu a trabalhar?*
- *quem compra (consome) os objetos que você produz?*

OBSERVAÇÃO

O artesão poderá fazer uma demonstração do seu trabalho. Após a visita, os alunos discutem sobre tudo o que observaram e sobre as informações obtidas. O mesmo se faz com a entrevista com o operário.

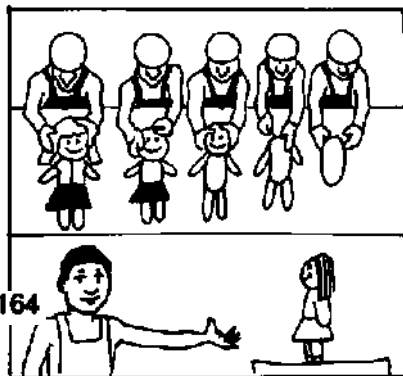
- Depois das entrevistas feitas, é chegada a hora de arrumar os dados. Peça que os grupos troquem informações entre si, e depois organizem um esquema com as informações levantadas em cada entrevista. Por exemplo: os dados da entrevista com o operário poderão ficar sintetizados assim:

- o trabalho numa indústria é dividido em etapas;
- o objeto produzido resulta da sucessão (e soma) de etapas no processo de trabalho;
- cada grupo de operários trabalha numa etapa só;
- os instrumentos utilizados pelo operário não lhe pertencem;
- em troca de seu trabalho, o operário recebe um salário;
- muitas vezes, o que ele ganha não daria para comprar o objeto que ele produz.

- Finalmente, coletadas e organizadas as informações sobre os dois tipos de trabalho, peça que a turma faça uma comparação entre o trabalho artesanal e o trabalho industrial. Primeiro, sob a forma de debate. Depois, fazendo um quadro comparativo. A partir dessa discussão, as crianças poderão, por exemplo, concluir que:

- o artesão é responsável por todo o objeto produzido, enquanto o operário é responsável só por uma parte;

- o objeto produzido numa fábrica é resultado do trabalho de várias pessoas que não podem, assim, imprimir o seu traço particular ao objeto, ao contrário do que acontece com o trabalho feito pelo artesão, que deixa sempre a sua marca.

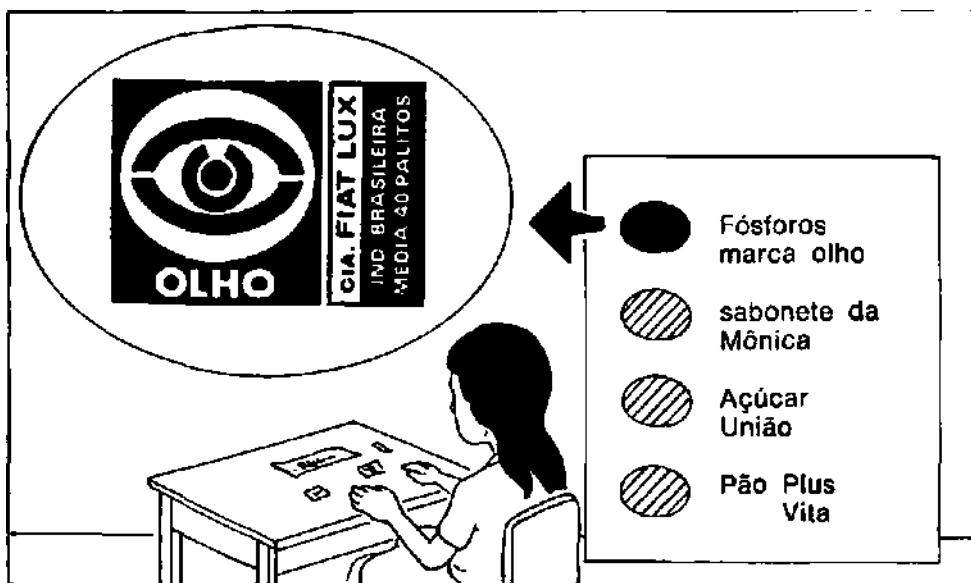


OBSERVAÇÃO

Nas atividades realizadas a partir das entrevistas com o operário e com o artesão, as crianças vivem uma experiência muito rica, tanto do ponto de vista afetivo como do ponto de vista do conhecimento. As crianças trabalham com semelhanças e diferenças entre tipos de trabalho, ou seja, com uma estrutura lógica; produzem mini-textos, mobilizando assim estruturas lingüísticas; realizam planejamento cooperativo para as entrevistas, ativando portanto estruturas sócio-afetivas. Conceitos anteriormente construídos, como trabalho, matéria-prima e outros, são utilizados numa nova situação pedagógica.

3. Produção industrial: o que é produzido em nosso Estado?

- Peça que as crianças juntem, durante alguns dias, rótulos e embalagens de produtos consumidos por ela e por sua família;
- No dia combinado, os alunos trazem para a escola o material coletado, e se organizam em grupos, de forma que um conheça o que o outro trouxe.
- A seguir, solicite que eles inventem critérios para classificar o material. Digamos que os rótulos (ou embalagens) sejam estes:



- As crianças trabalham livremente, sem a interferência do professor. Quando terminarem, cada grupo explicita para os demais qual foi o atributo utilizado para a classificação. Alguns grupos poderão dizer que foi:
 - a utilização, separando o material em "produtos comestíveis" e "produtos não comestíveis";
 - a origem da matéria-prima utilizada para sua obtenção: "vegetal" e "não vegetal";
 - o local de procedência: "fabricado no Estado do Rio de Janeiro" e "fabricado em outros Estados".

OBSERVAÇÃO

O atributo é descoberto do aluno, que separa os conjuntos que *têm* e os que *não têm*. Se a classificação que você pretende trabalhar não tiver surgido — no caso, a questão da procedência de produtos —, então enriqueça a discussão, com novas perguntas, de modo que o assunto venha a ser tratado. Peça, para isso, que as crianças observem bem o material e pergunte: "nos rótulos e embalagens há algum dado que fale

da origem daquele produto, do local onde ele é fabricado?" As crianças respondem e então você pode propor: "como poderíamos classificar os produtos, considerando esse dado?"

• Num outro momento, sugira que os alunos trabalhem apenas com a produção do seu Estado (no caso, o Estado do Rio de Janeiro), explorando o atributo "utilização". O material, então, vai ser reunido em diferentes conjuntos, que correspondem às classes de indústrias, como por exemplo:



OBSERVAÇÃO

Como você vê, essa atividade explora basicamente — *classificação*.

Vale aqui uma reflexão maior sobre o que significa "*classificar*". Ora, classificar implica que o aluno realize uma operação de agrupar ou separar objetos físicos ou representações, estabelecendo entre eles uma relação de equivalência.

Assim, quando o aluno nomeia os conjuntos, está explicitando o atributo que o define, ou seja, está evidenciando a relação de equivalência que organizou o conjunto. Por exemplo: "São produtos comestíveis". O aluno estará realizando uma classificação operatória quando for capaz de coordenar dois procedimentos: o de separar — procedimento dissociativo — e o de reunir — procedimento associativo, fazendo também o encaixamento hierárquico das classes.

Através de perguntas, você consegue saber se um aluno faz simplesmente uma separação ou se é capaz de fazer uma classificação. Você pode indagar dele:

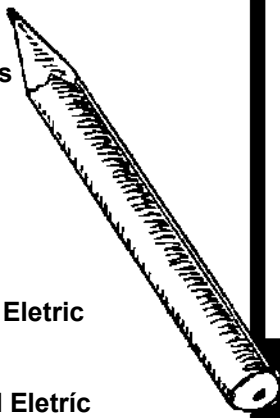
- *Todos os produtos são comestíveis?*
- *Alguns produtos não são comestíveis?*

Como você pôde observar, nos exemplos dados até aqui, foi feito um agrupamento de classe aditiva. Os elementos foram classificados segundo um critério e depois subdivididos partindo-se de critérios mais gerais, até chegar a critérios mais específicos.

4. As principais indústrias do nosso Estado

• Apresente várias etiquetas de produtos industrializados ou nomes de empresas industriais conhecidas, para que seus alunos identifiquem, só pelo nome, os produtos por elas fabricados. Digamos que sejam estas empresas industriais, do Estado do Rio de Janeiro:

Firestone N. Iguaçú	Ishikawagima RJ
Coca-Cola RJ	Verome Angra dos Reis
Souza Cruz RJ	Sudantex Teresópolis
Curtume Carioca RJ	América Fabril RJ
Ypu N. Friburgo	Otis RJ
Nestlé B. Mansa	Arp Petrópolis-N. Friburgo
Kibon RJ	Xerox Petrópolis
Leite Glória. Itaperuna	Bloch RJ
Moinho Fluminense RJ	Brahma RJ
Cia. Bárbara B. Mansa	General Eletric RJ
Cia. Siderúrgica Nacional B. Mansa	Standard Eletric RJ



• Depois, peça que a turma faça agrupamentos dessas indústrias, segundo os respectivos ramos industriais. Teríamos, dentro do nosso exemplo, estas classes de indústrias.

Tipos de indústrias conforme o que produzem

Nestlé

kibon

____ Produtos Alimentares

Leite Glória

Moinho Fluminense

Curtume Carioca — Couros

Souza Cruz — Cigarros

Brahma

— Bebidas

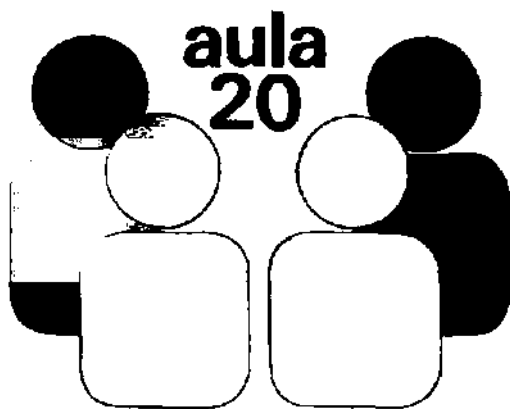
Coca-Cola

OBSERVAÇÃO

Só um lembrete: inclua na listagem apresentada produtos ou empresas Industriais que tenham expressão na comunidade que o aluno vive.

- A seguir, apresente, um mapa econômico do seu Estado — no caso, do Rio de Janeiro, para que o aluno localize os setores industriais anteriormente identificados.
- Apresente então dados referentes ao número de estabelecimentos industriais no Estado e na Área Metropolitana do Rio de Janeiro. Com esses dados, peça que os alunos estabeleçam relações entre a localização das indústrias e os fatores que permitiram seu desenvolvimento no Estado.
- Destaque algumas empresas e solicite aos alunos que pesquisem sobre a origem delas, sobre indústrias nacionais e filiais de indústrias estrangeiras.

CONCEITOS E ESTRUTURAS NA PROGRAMAÇÃO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL



OBJETIVOS DESTA AULA

- Identificar critérios para seleção de conteúdos de Integração Social;
- Identificar os principais conceitos, na organização dos conteúdos de Integração Social.

TEXTO PARA LEITURA

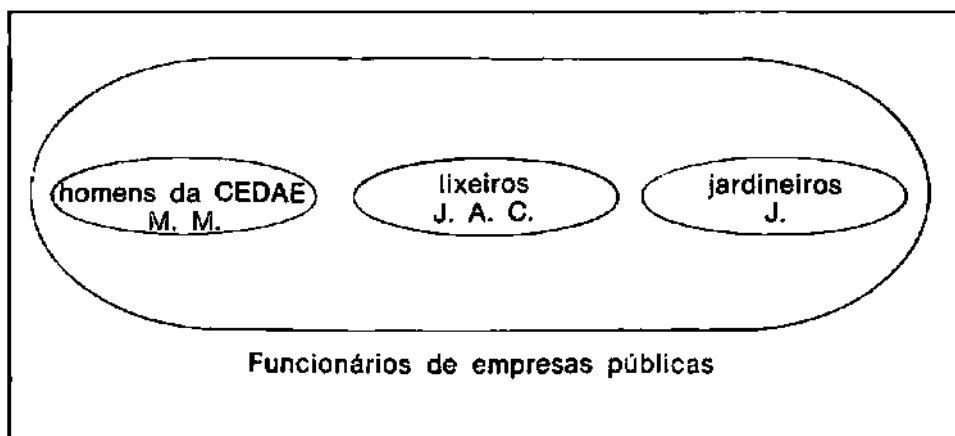
É importante aqui retomar uma das questões colocadas no início desta série sobre o conteúdo de Integração Social, sua abrangência, delimitação e seqüenciação, ao longo dos primeiros quatro anos do 1.º Grau.

A construção da *noção de vida em sociedade* foi definida, de início, como objetivo da Integração Social. Pretende-se que os alunos compreendam os mecanismos da organização da sociedade em que eles vivem: sua organização espacial e seus diferentes tempos sociais. Essa compreensão pressupõe o domínio de determinados conceitos a serem construídos ou reconstruídos pelos alunos.

A Construção dos Conceitos

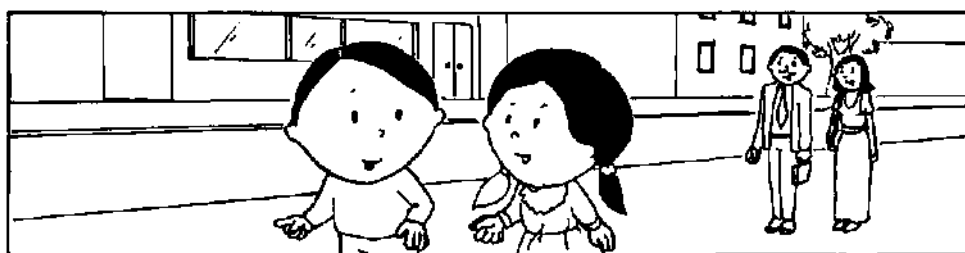
O próprio desenvolvimento da criança, com o domínio das manipulações concretas (objetos de rolar, objetos de quebrar, de morder) e das representações dos mesmos através da expressão de várias linguagens — gestual, dramática, oral, gráfica, plástica e escrita — abre possibilidade (no período operacional concreto 6-7 a 11-12 anos aproximadamente) para a aquisição sistemática de conceitos e sua reorganização numa estrutura mais complexa.

Do ponto de vista lógico e psicológico, a construção dos conceitos envolve duas ações simultâneas: a identificação de atributos dos objetos e a inclusão dos objetos em classes, segundo seus atributos. Ou seja, partindo de objetos singulares, concretos e reais, a criança descobre atributos que ligam estes objetos e assim forma conjuntos. Assim, por exemplo, o aluno identifica "João", "Antônio", "Cláudio", pessoas que ele conhece, como "lixeiros". Essa identificação é feita a partir de um atributo ou uma qualidade, no caso, o trabalho que essas pessoas executam: recolher o lixo, varrer as ruas. Feita essa identificação, poderão ser incluídas outras pessoas que executam a mesma atividade, na *classe lógica* dos "lixeiros". Essas pessoas serão diferenciadas por exemplo, de "Manuel", "Mário" e "José", que trabalham nas ruas e praças, porém no conserto de canos, do esgoto e aparas dos jardins. Todos, se forem colocados num conjunto, têm um atributo comum: são funcionários de empresas públicas, cuidam da limpeza e da manutenção dos logradouros.



É através de semelhanças e diferenças, complementariedades e inversões, que identificamos os atributos e reunimos em classes os objetos, as pessoas e os fenômenos que nos cercam. Portanto, é através dos processos de classificações e das relações que as crianças constroem os conceitos.

No período operacional concreto, são essas estruturas de pensamento que permitem o trabalho com os conceitos. E são os conceitos que permitem à criança organizar e analisar a realidade que a cerca. Estes conceitos, ao serem introduzidos na escola, estão integrados numa estrutura ou seja, numa teoria de interpretação da realidade. O cuidado na seleção dos conceitos em Integração Social revela uma maneira de ver o real: um mesmo termo tem conceituação diferente, conforme a leitura que se faz do mundo. Do nosso ponto de vista, que conceitos vão auxiliar na sistematização dos dados de vivência dos alunos, permitindo que eles construam a noção de *vida em sociedade*?



A análise de várias programações de Integração Social mostra alguns pontos comuns: centração inicial na criança, nos grupos de que participa, nos aspectos locais do presente e uma posterior descentração tanto física quanto espacial, temporal e social. Ou seja, os programas partem da criança para o outro, do local para o distante, do presente para o passado remoto, da perspectiva do pequeno grupo para a perspectiva de outros grupos e outras classes. Não se entenda ao privilegiar o próximo — espaço local, o cotidiano, as décadas recentes — que os conteúdos sejam mais simples, mas sim, mais concretos, mais próximos da vivência da criança, embora mais complexos. É através de uma organização de conceitos e de estruturas menos complexas que se pretende encaminhar a compreensão da rede de relações de uma sociedade.

Privilegiamos na organização dos conteúdos de Integração Social o conceito de *grupo social*, e a partir dele, os de *organização espacial*, *organização temporal* e *organização das regras e normas dos grupos*.

Apresentamos, a seguir um esquema geral em que os conceitos citados são trabalhados nas quatro séries. A aplicação e utilização desses conteúdos, na prática, depende da realidade de cada escola, de cada turma. Procuramos, no esquema, atender ao desenvolvimento das estruturas lógicas, espaciais, temporais e sócio-afetivas dos alunos das primeiras séries.'

⁽¹⁾ Guia de Organização Curricular — Laboratório de Currículos — Equipe de Estudos Sociais — SEE/RS — 1982/1983

- Possibilitar a descentração social, espacial, temporal e cultural da criança.
- Possibilitar a passagem do concreto vivido às representações conceituais.
- Possibilitar o desenvolvimento para a leitura e interpretação de gráficos, mapas, documentos (fotografias) do espaço e do tempo que a criança vive.

	1ª serie	2ª serie	3ª serie	. . .
Grupos Sociais	- O Grupo - turma • A criança e outro jogos - Grupos da Escola - Grupo Familiar	- Grupo Profissional • tarefas • instrumentos - As atividades serviços comercio produtos • os produtos do trabalho	- Sociedade, grupos classes • no bairro cidade na Colonia • no império • na Republica	• do café industrial
Espaço Físico e social	- Posição dos objetos e lugares - Organização dos espaços sala, escola familia	- Posição dos objetos e lugares • direita-esquerda - organização do espaço dos estabelecimentos e de uma rua	- Posição dos lugares no mapa Organização dos espaços bairro da cidade e do município	- Posição dos lugares :coordenadas - Organização do espaço • micro engenho fazenda • de café e industria • da produção no
Tempo Físico e Social	- As séries temporais ordenações As simultaneidade passado = presente	- Passado Presente dos produtos - Caracterização e época decadas - produtos Culturais - Dos espaços	- Noção de seculo caracterização de época • Bairros diferentes época O Estado em diferentes épocas	- O tempo historico • os calendários A historia suas fontes - Caracterização das sociedades
	- Vivência da regras dia dia da escola • dos grupos - Direitos e deveres da pessoa	- Regras Normas no trabalho no espaço e no tempo - Direitos e deveres do cidadão constituinte	- Normas lei na organização de grupos no espaço hoje e ontem Organização administrativa do município Direitos do cidadão	- Normas costumes de cada época - A lei, legislação • A Constituinte - A organização politica administrada dos Estados

- *É' o dominio de determinados conceitos, construídos ou reconstruídos pelo aluno que vai permitir a efetivação do objetivo de Integração Social: construir a noção de vida em sociedade;*
- *Conceitos são construídos através de relações e classificações realizadas pelas crianças;*
- *O conceito-chave a ser trabalhado de 1.ª a 4.ª séries é grupo social; a partir dele, devem ser trabalhados os conceitos de organização espacial, organização temporal e organização das regras e normas dos grupos.*

BIBLIOGRAFIA

- CIMI (Conselho Indigenista Missionário) *História dos Povos Indígenas*. 500 anos de luta no Brasil. Vozes/Cimi. Petrópolis. 1982. FREMONT, Armand. *A região, espaço vivido*. Almedence. Lisboa. 1980. FOUCAULT Michel. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. Vozes. Petrópolis. 1977. GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. Laboratório de currículos. *Reformulação de currículos*. Vol. 1, 2, 3, 4, 7 (Estudos Sociais). Fundamentação e Atividades. FENAME.
- . *Guia de organização curricular*. 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a séries. 1982.
- . Centro de Tecnologia Educacional. *Noção de espaço e tempo*. Mapas e Gráficos. HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
1972. LACOSTE, Yves. *A geografia sem antes de mais nada para fazer a guerra*. Iniciativas editoriais. Lisboa. 1976.
- . *A quoi sert le paysage? Qu'est-ce un beau paysage?* Heródote n.º 7. 3.º trimestre 1977 p. 3-41. NIDELCOFF, Maria Tereza. *A escola, compreensão da realidade*. Brasiliense. S. Paulo. 1980.
- . *Uma escola para o povo*. Brasiliense. São Paulo. 1980.
- PAGANELLI, Tomoko. *Para a construção do espaço geográfico na criança*. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. Tese de Mestrado. 1982.
- PIAGET, Jean. *Formação do símbolo na criança*. Zahar. Rio de Janeiro. 1971.
- . *O raciocínio na criança*. Record. Rio de Janeiro, s/d.
- . *Juízo moral da criança*, Mestre Jou. São Paulo. 1977.
- . *La representation de l'espace chez l'enfant*. 2.^a ed. Paris. PUF. 1972. POULANTZAS, Nico. *As classes sociais no capitalismo hoje*. Zahar. Rio de Janeiro. 1977. MORAES, Regis. (org.) *sala de aula*. Que espaço é esse? Papirus. São Paulo. 1986. OCDE. *Inventários de Jean Piaget*. Editorial Estampa. Lisboa. 1981. SANTOS, Milton. *O espaço e método*. Nobel. São Paulo. 1985.
- . *Espaço e Sociedade*. Petrópolis. Vozes. 1979.
- SANTOS, Theotonio dos. *Conceito de classes sociais*. Vozes. Petrópolis. 1982. TELMO, Isabel Cotrinelli. *A criança e a representação do espaço*. Horizonte. Lisboa. 1986. WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Criança*. Vega Universidade. Lisboa. 1979.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO — FUNTEVÊ

DIRETORA

Sylvia Magaldi

COORDENAÇÃO DO PROJETO

Luselene Veras

Rosa Maria Bueno Fischer

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Aracy do Rego Antunes

Heloísa Fesch Menandro

Tomoko Iyda Paganelli

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Yonne Polli

ILUSTRAÇÃO

Marcelo Vianna

VOLUME 1

elementos de Educação

•

VOLUME 2

Didática

•

VOLUME 3

Comunicação e Expressão
Língua
Portuguesa
(Conteúdo)

•

VOLUME 4

Educação Artística

• **VOLUME 5 Ciências**

Físicas e Biológicas

Educação para a Saúde

•

VOLUME 6

Matemática

•

VOLUME 7

Integração social
(Conteúdo e Metodologia)

VOLUME 8

Estrutura • Funcionamento do
Ensino da 1.º Grau

Educação Física - Jogos e Recreação



FUNTEVE

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO CENTRO BRASILEIRO DE TV EDUCATIVA**

Multimeios de Aprendizagem

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)