currículos

4

PROPOSTA METODOLÓGICA

1.º GRAU

5.ª Série

78

Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação e Cultura

Digitalizado com CamScanner

PROPOSTA METODOLÓGICA

1.º GRAU

5.ª Série

Digitalizado com CamScanner

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS

PROPOSTA METODOLÓGICA

1.º GRAU

5.ª Série

Rio de Janeiro
1978

Digitalizado com CamScanner

GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FLORIANO FARIA LIMA

SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
MYRTHES DE LUCA WENZEL

SUBSECRETÁRIO
AMÉLIA MARIA CAVALCANTI LACOMBE

CHEFE DE GABINETE
VERA LÚCIA BONOW BALTHAZAR DA SILVEIRA

DIRETOR DO LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS
CIRCE NAVARRO RIVAS

Digitalizado com CamScanner

Orientação Metodológica:
CIRCE NAVARRO RIVAS

Projeto de Reformulação de Currículos para o Ensino de 1.º Grau — Propostas Metodológicas:

Gerente:
ANNA CARMEN DA SILVA FERNANDES

Na realização deste trabalho de equipe o Laboratório de Currículos contou com a colaboração de:

CÉLIA NEVES DOURADO
RONALD DE OLIVEIRA MANNO

Digitalizado com CamScanner

Orientação Metodológica:
CIRCE NAVARRO RIVAS

Projeto de Reformulação de Currículos para o Ensino de 1.º Grau — Propostas Metodológicas:

Gerente:
ANNA CARMEN DA SILVA FERNANDES

Na realização deste trabalho de equipe o Laboratório de Currículos contou com a colaboração de:

CÉLIA NEVES DOURADO
RONALD DE OLIVEIRA MANNO

Digitalizado com CamScanner

Na elaboração da *Proposta Metodológica — 5.ª série* o Laboratório de Currículos contou com a participação dos seguintes técnicos:

ARTES PLÁSTICAS

LUÍS CARLOS GALVÃO MIRANDA
MARIA LÚCIA SANTOS FREIRE

TEATRO

LUÍS ANTÔNIO DE CÁSSIO FERREIRA

MÚSICA

MARIA REGINA PRADO
MARIA THERESIA DE OLIVEIRA

LÍNGUA PORTUGUESA

MARGARIDA ALVES FERREIRA
MARIA DE LOURDES GONÇALVES ALVES
MARIA JOSÉ FABIÃO DE OLIVEIRA

ESTUDOS SOCIAIS

ARACY DO REGO ANTUNES
AUXILIADORA MARIA DUVAL CARDOSO
HELOÍSA FESCH MENANDRO
IDÊ ALBERNAZ MAIA PIRES FERREIRA
ILMAR ROHLOFF DE MATTOS
RACHEL SOIHET
TOMOKO IYDA PAGANELLI

CIÊNCIAS

MARIA DE LOURDES MERCIER MEDINA
SÔNIA MIRANDA BRANDÃO

MATEMÁTICA

DIVA MARIA BRETAS NORONHA
JAQUELINE ZIMBUL CASTRO
LEILA PINTO ALCURE
LUIZ ANTONIO GARCIA
MARIA JOSÉ ARAÚJO MONTES

CONSULTORIA TÉCNICA E ELABORAÇÃO FINAL

CELIA NEVES DOURADO

Digitalizado com CamScanner

APRESENTAÇÃO

O Laboratório de Currículos apresenta uma proposta metodológica com o principal objetivo de colaborar na melhoria da qualidade do processo educacional.

A proposta está referida à organização interna e ao contexto educativo da escola, que são os verdadeiros pontos de partida para análise crítica daquele processo. Baseia-se em pressupostos teóricos, que levam ao estudo das estruturas lingüísticas, lógico-matemáticas, espácio-temporais e vivenciais. Esse recorte teórico foi escolhido, por considerar-se que a necessidade de desenvolvimento dessas estruturas é condição de aprendizagem. Não é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, mas é o desenvolvimento das estruturas que possibilita a aprendizagem. Decorre daí uma reavaliação do processo educativo, em que a psicologia do desenvolvimento cognitivo e afetivo, a linguagem e o meio social do educando deverão ser enfrentados pela escola, numa ação conjunta, desde o ensino pré-escolar.

Pretende-se que a proposta sirva para dar origem a um universo de possibilidades, a um novo conjunto de alvos e de problemas. Esses devem levar a outras criações ou construções que propiciem novas significações no campo da Educação.

CIRCE NAVARRO RIVAS
Diretora do Laboratório de Currículos

Digitalizado com CamScanner

A PROPOSTA METODOLÓGICA

Cumpre ressaltar que na proposta metodológica não se pretendeu imprimir um cunho de auto-suficiência e, menos ainda, esgotar as possibilidades de decisão do professor no tratamento dos assuntos.

Trata-se de um instrumento metodológico, baseado no conhecimento científico atual, que consiste de teorias conjecturais, problemas abertos, situação de problemas e críticas passíveis de argumentação. A progressiva eliminação de erros e a constituição de novos problemas é que permitirão o crescimento objetivo desta proposta.

As sugestões de atividades apresentadas devem ser vistas como um ponto de partida para criação, tanto do professor, quanto do aluno, de novas atividades, seja para substituir, acrescentar, enriquecer as sugeridas, seja para atender a aspectos regionais, da escola e, particularmente, da turma.

A liberdade do professor na escolha das atividades é fator importante, tendo em vista as peculiaridades da escola e, sobretudo, as reações dos alunos, seu crescimento afetivo e cognitivo. O encaminhamento do trabalho e a seleção das atividades requer, entretanto, seja respeitada uma ordenação, sempre tendo em vista os objetivos a serem atingidos.

O material a ser utilizado deve, sempre que possível, ser construído, criado, pelos próprios alunos, através de uma atividade integradora do conhecimento sensível ao conhecimento geral e à capacidade de reflexão.

Cabe lembrar que, enquanto o aluno se dedica à atividade criadora, vivencia uma situação que o mobiliza para a observação, a descoberta e a apreensão de conhecimento.

O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Segundo a proposta metodológica, os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas e áreas de estudo se situam, no ensino de 1.º grau, como instrumentos pedagógicos, em função de objetivos educacionais que se encontram formulados naquela proposta.

Busca-se, assim:

— assegurar a coerência do trabalho, em todos os níveis do processo ensino-aprendizagem;

— evitar a supervalorização de informações, como tais muitas vezes selecionadas arbitrariamente, sob enfoque mais quantitativo que funcional;

— fazer com que o conhecimento dos conteúdos se construa pelo educando, através de situações propiciadas por atividades, sob a forma de jogo, com vistas à ativação das estruturas infralógicas, lógicas, lingüísticas e afetivas;

— valorizar, primordialmente, os objetivos, propondo-se os conteúdos como meio de capacitar o educando, pela ativação e domínio das citadas estruturas, a encontrar as melhores soluções para situações novas.

— fazer tais situações e atividades progredirem, das mais simples para as mais complexas, de tal forma que as informações vão-se acrescentando e, ao mesmo tempo, ampliando os limites de atuação e domínio do indivíduo sobre a realidade que o rodeia.

Com o exemplo que se segue sobre uma Atividade de Estudos Sociais de 3.ª série, desejamos mostrar como se pode proceder quanto ao tratamento dos conteúdos programáticos:

• "Ao iniciar a orientação do trabalho, o professor pergunta às crianças o que usam para comer, para beber, para vestir, para calçar, para construir, etc...

• As crianças, à proporção que respondem, vão organizando suas respostas em conjuntos — no quadro de giz, no caderno, num cartaz, ou em outro suporte.

Digitalizado com CamScanner

• *Esses conjuntos já são o resultado de uma classificação, cujo critério foi sugerido pelas próprias perguntas do professor:*

*** O que usamos**

Para vestir

saia
blusa
vestido
calças
casaco
cintos

Para estudar

livros
cadernos
lápis
papel
caneta

Para limpar

sabão
sapólio
água
sabonete

Para beber

sucos
café
leite
chá
água

Para construir

barro
madeira
tijolo
vidro
areia
pedra

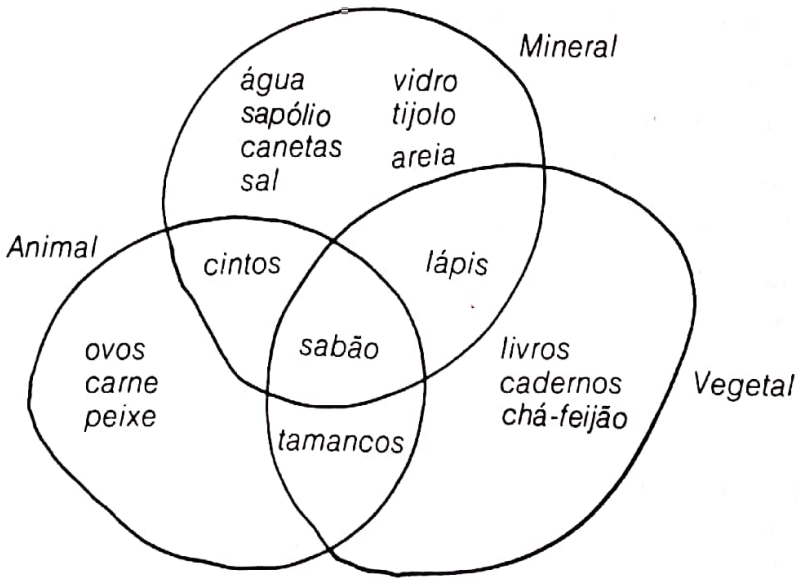
Para comer

sal
doces
arroz
feijão
carne
legumes
ovos

• *Depois dessa classificação, que partiu da própria vivência da criança, ela vai fazer a classificação dos produtos, de acordo com vários critérios, como por exemplo:*

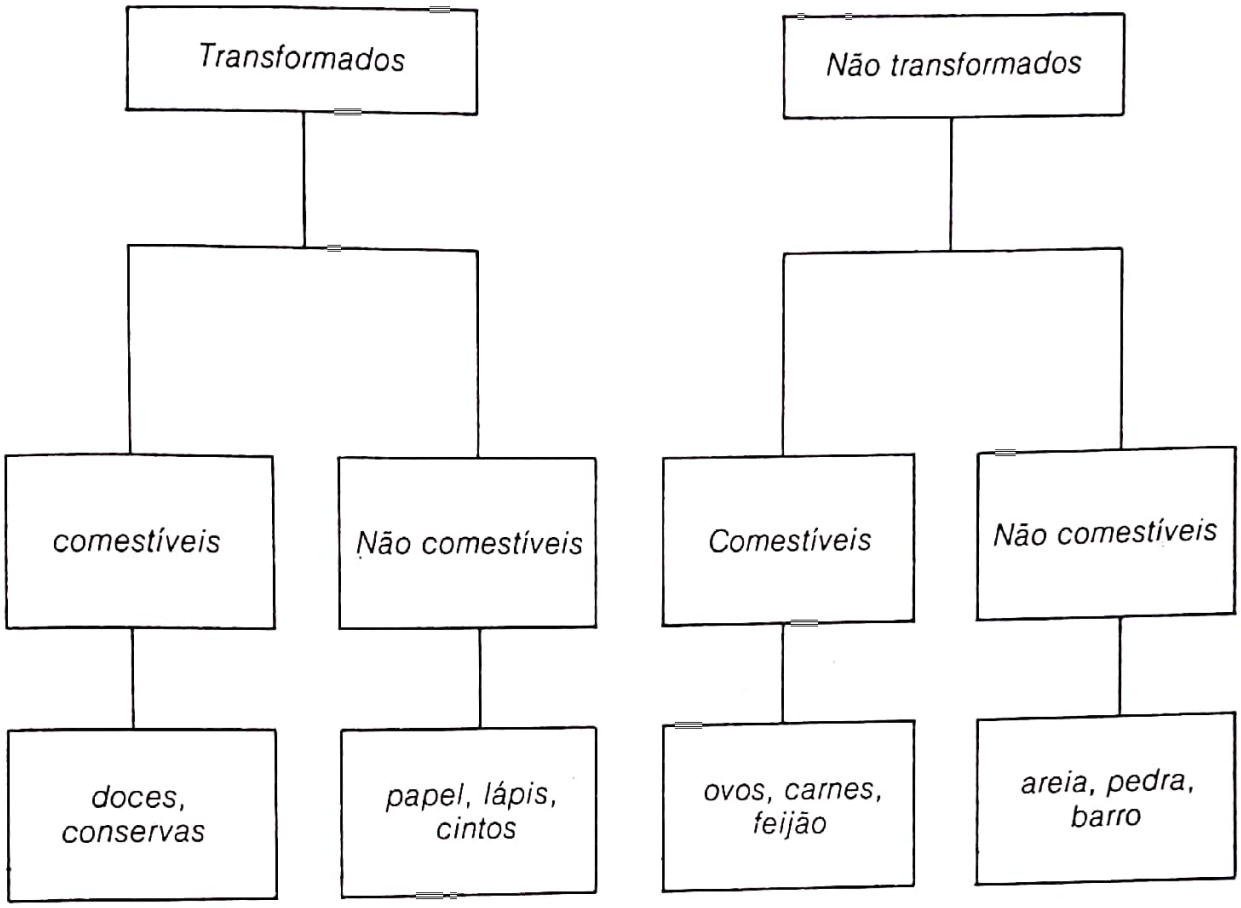
*** Classificação dos produtos quanto à origem:**

— *A professora pergunta: "de onde são tirados?"*
— *As crianças montam, em conjunto, um diagrama como esse:*



Digitalizado com CamScanner

* ***Classificação dos produtos quanto à transformação e utilização:***



- *As crianças poderão sugerir outras maneiras de agrupar os elementos e também incluir no alistamento muitos outros elementos."*

Através da atividade acima exemplificada, o aluno estará, sem memorização cansativa, ativando, simultaneamente, suas estruturas lógico-matemáticas — ao fazer classificações aditivas e multiplicativas, segundo diferentes critérios — e apreendendo o conteúdo informativo — os diferentes produtos, suas origens, finalidade, transformação.

A AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA

A avaliação, tal como a apresenta a proposta, exclui o conceito de medir quantitativamente ou julgar comportamentos e procedimentos do educando na sua atividade escolar, independentemente do contexto onde está situado.

Assim, a avaliação deverá incidir sobre todos os elementos do sistema educacional, num processo interativo, sob a responsabilidade direta da escola, do professor e do próprio aluno.

Os objetivos educacionais serão a referência fundamental para a avaliação. Durante o desenrolar do processo ensino-aprendizagem, desde o início do contato aluno-escola, se avaliarão todas as etapas, métodos, estratégias, atividades, em função das condições em que os objetivos podem ou não ser atingidos.

A avaliação assim entendida supõe o conhecimento de todos por todos — Comunidade, Escola, Diretor, Professor, Orientador, Aluno — em interação para a realização do currículo, entendido como resposta da Escola às exigências e proposições do sistema.

Anexamos alguns instrumentos para avaliação da aplicação da proposta metodológica, elaborados a partir do posicionamento que ali se assume.

Digitalizado com CamScanner

LÍNGUA PORTUGUESA

5.ª Série

EQUIPE:

MARGARIDA ALVES FERREIRA

MARIA DE LOURDES GONÇALVES ALVES

MARIA JOSÉ FABIÃO DE OLIVEIRA

Digitalizado com CamScanner

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES 19

1.1 *Princípios didático-pedagógicos* 19

1.2 *Princípios lingüísticos* 20

2 O PROCESSO DA COMUNICAÇÃO HUMANA 22

2.1 *Objetivos* 26

2.2 *Atividades* 26

3 A FONOLOGIA 31

3.1 *Objetivos* 33

3.2 *Atividades* 33

4 A MORFOSSINTAXE 50

4.1 *Objetivos* 54

4.2 *Atividades* 55

5 O TEXTO 81

5.1 *Leitura e interpretação* 81

5.1.1 *Objetivo* 83

5.1.2 *Atividades* 83

5.2 *Análise do texto* 92

5.2.1 *Objetivos* 93

5.2.2 *Atividades* 93

5.3 *Produção do texto* 104

5.3.1 *Objetivos* 105

5.3.2 *Atividades* 105

6 TEXTOS-BASE 120

6.1 Infância 120
6.2 Mocinho 121
6.3 O que você deve fazer 122
6.4 Assalto 124
6.5 Recalcitrante 126
6.6 O Porquinho-da-índia 128
6.7 Negócio de menino 129
6.8 Januária 130

Digitalizado com CamScanner

6.9 O relógio 131
6.10 A Gata Borralheira 132
6.11 O Chapeuzinho Vermelho 136
6.12 A casa 147
6.13 O relógio 147
6.14 A casa 148
6.15 Os ventos 149
6.16 João Fanhoso 150
6.17 Chapeuzinho vermelho de raiva 151
6.18 Hora de dormir 152
6.19 O sobradinho dos pardais 154
6.20 A Invernada do Sossego 155

BIBLIOGRAFIA 156

Digitalizado com CamScanner

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A proposta para o ensino de Língua Portuguesa na 5.ª série baseia-se nas mesmas diretrizes metodológicas sugeridas para as séries anteriores; assim, mantivemos como introdução deste documento as considerações preliminares ao planejamento da 2.ª série,[1] pois julgamos que essas considerações dizem respeito às diferentes séries do primeiro grau. O material de instrução de Língua Portuguesa da 5.ª série, como o das duas séries anteriores, norteou-se por dois tipos de objetivos a serem atingidos: gerais — de desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno; e específicos — de adequado atendimento às propriedades da comunicação verbal, tal como estabelecidas pela teoria lingüística contemporânea.

Assim é que, baseando-nos nos fecundos ensinamentos da psicologia genética de Jean Piaget e da ciência lingüística atual, levamos em linha de conta em nosso trabalho os seguintes princípios básicos:[2]

1.1 *DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS*

1.1.1 Necessidade de formar, no aluno, um pensamento autônomo, crítico e criativo. Cumpre, então, ressaltar que um ensino voltado para o quantitativo, em detrimento do qualitativo, baseado em memorização e adestramento, jamais conduzirá o educando ao pleno desenvolvimento de sua potencialidade intelectiva. Para tal, deve-se enriquecer as situações de aprendizagem, de molde a que se ampliem os quadros mentais com que trabalhará o indivíduo, estimulando-se o equilíbrio organizacional de seu intelecto e afetividade.

1.1.2 Necessidade de atendimento à ordem seqüencial do desenvolvimento cognitivo do educando. Impõe-se ter em mente que os alunos de 5.ª série encontram-se na faixa etária em que ocorre a formação de novas operações, chamadas proposicionais e "o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das idéias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos, etc.) mas sem o apoio da percepção, da experiência..."[3]

1.1.3 Importância do trabalho em grupo, pois que o fator social funciona como um dos elementos básicos do desenvolvimento mental, sobretudo como instrumento de provocação da reversibilidade do pensamento, sem o que não há operação inteligente. Além de propiciar, pois, de um lado, a adaptação do sujeito ao plano da conduta e das relações humanas, o que lhe favorece o amadurecimento emocional e ético, o trabalho escolar em grupo é estímulo à reorganização cognitiva do indivíduo. Este deve, a um tempo, ir paulatinamente tornando objetivo e comunicável seu pensamento, assimilando o ponto de vista alheio, para tudo ordenar numa perspectiva de conjunto.

1.1.4 Importância da atividade lúdica, cujo papel no desenvolvimento global da personalidade do educando é decisivo. Jogar, em termos de atividade espiritual superior do Homem, é simbolizar, é pensar esquemas e descobrir as regras de estruturação das ações, é esforço criativo da mente e da sensibilidade.

---

[1] Elaborado em 1975 pelas professoras Carmen Navarro Rivas, Célia Therezinha Oliveira, Margarida Alves Ferreira e Maria José Fabião de Oliveira.

[2] Considerando-se que o professor que vai trabalhar com a 5.ª série de Projeto Experimental pode não ser o mesmo que acompanhou a turma da 4.ª série, repetimos, neste documento, aquilo que, embora já referido em documentos de séries anteriores, julgamos serem colocações básicas, comuns e válidas também para as séries do 2.º segmento de 1.º grau.

[3] PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio/S. Paulo, Forense, 1969. p. 63

Digitalizado com CamScanner

1.2 *LINGÜÍSTICOS*

1.2.1 Compreensão de que a linguagem é essencialmente uma atividade e, como tal, deve ser adquirida principalmente através da observação e da prática, em meio a situações de comunicação as mais diversas, pois a língua varia em seu uso, quer regionalmente, quer socialmente, devendo ser considerado uso correto da língua o uso adequado às condições que envolvem o ato de comunicação.

1.2.2 Compreensão do caráter sistemático da língua, que deverá ser observado na estruturação didática do conteúdo a ser assimilado pelo aluno, em todos os níveis de ensino, desde, inclusive, a alfabetização. Assim a matéria, através de exercícios, foi organizada de molde a pôr em relevo as semelhanças de forma e função entre os membros de um mesmo paradigma, bem como as oposições e relações pelas quais se estrutura a língua.

1.2.3 Necessidade de, na prática docente, partir da atividade oral para a escrita, atendendo-se ao fato de que não só a forma falada de qualquer língua viva é a mais usada pelos membros da sociedade, mas também é a primeira forma a ser adquirida pela criança. No ensino da leitura e da ortografia, a apresentação do sistema gráfico deve ser condicionada ao conhecimento prévio que os alunos têm do sistema fonológico. Também o vocabulário dos textos de leitura e interpretação será dosado, de acordo com a competência do aluno na linguagem falada, devendo ser poucos os vocábulos novos introduzidos em cada texto, a fim de permitir que o educando concentre sua atenção nos processos de representação escrita e possa dar a entoação adequada ao que lê, pois que pôde apreender o sentido das frases. Em síntese, importa cultivar a expressão oral como o necessário fundamento para um gradativo domínio da expressão escrita.

1.2.4 Necessidade de partir da frase para os demais elementos com que se constrói a língua (vocábulos, morfemas e fonemas), uma vez que é ela a unidade fundamental de comunicação. Quando nos expressamos, mesmo que nos sirvamos de um único vocábulo, estamos diante de uma palavra-frase, pois que já a marcamos com uma entoação que indica a nossa intenção de comunicação.

Concluindo essas considerações preliminares, importa ressaltar que o cultivo da expressão e compreensão na língua materna é, sem dúvida, a função mais relevante do ensino fundamental, pois que o idioma, instrumento de transmissão e ao mesmo tempo espelho da cultura do povo que o fala, permeia, praticamente, todas as atividades do homem, criando-se, assim, uma estreita relação entre a capacidade de compreensão e expressão verbal, de um lado, e as oportunidades de integração e ascensão social, desenvolvimento intelectual e afetivo, do outro.

A própria Educação é um processo de comunicação que se utiliza basicamente da linguagem verbal. Supõe-se, portanto, por parte do professor, um eficiente manejo do idioma, vale dizer, um manejo em sintonia com as condições e possibilidades de codificação do aluno. O desajuste entre a linguagem do professor e a do aluno tem estreita correlação com os trágicos índices de repetência que marcam o ensino fundamental, atingindo sobretudo aos alunos oriundos das classes menos favorecidas.

Tal como pertinentemente assinala Ana Maria Poppovic[1], "a linguagem parece ser a área mais sensível ao impacto da multiplicidade de problemas associados com a privação de estimulação encontrada na criança de meio ambiente pobre".

---

[1] POPPOVIC, Ana Maria. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Rio/INEP, 57 (126): 244-54, Abr./Jun., 1972.

Digitalizado com CamScanner

Esta, no momento em que sai do ambiente familiar e passa a freqüentar a escola, "depara-se com uma instituição organizada, mantida e regida pela classe média, que possui padrões culturais bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará assimilando do seu ambiente. Inicia-se então para elas um processo de marginalização total dos professores — na grande maioria pertencentes à classe média — sobre a população de alunos com a qual estão lidando. Não percebem que essas crianças, muitas vezes, nem chegam a entender o seu vocabulário; desconhecem o que elas receberam em casa até a idade de 7 anos; pressupõem que os alunos possuem o mesmo cabedal de experiência de seus filhos ou parentes. Acreditam ainda que os valores, ideais e costumes são os mesmos, principalmente com respeito à educação, à autoridade, aos castigos e recompensas, à competição, à cooperação e às ambições intelectuais".

E ainda é a mesma Ana Maria Poppovic que insiste no quanto a aquisição de facilidade, fluência e experiência com a linguagem (por meio de exposição da criança a muita ação verbal, relacionada com o alargamento das vivências) é especialmente importante, "em vista da afirmativa de que ouvimos, na verdade, apenas de 60 a 80% de uma conversa ou comunicação verbal comum. Na realidade, conseguimos compreender — apesar do que deixamos de ouvir — através do conhecimento do contexto e das regularidades sintáticas; o sentido completo ocorre como resultado da correta antecipação da seqüência da linguagem e do pensamento. A criança que não adquiriu essa "linguagem antecipatória", está claramente em posição desvantajosa em qualquer atividade baseada preponderantemente em comunicação verbal, como é o caso da escola". Acrescentaríamos: como é o caso da vida.

Fazem-se necessárias ainda as seguintes observações:

a. Nesta proposta de 5.ª série, as atividades se agrupam em vários tópicos, estão organizadas em função dos objetivos declarados em cada um desses tópicos e são formuladas a partir de textos incluídos no final do documento.

b. Em cada grupo de exercícios obedece-se a uma seqüência, a uma gradação de dificuldades, que deve ser levada em conta na aplicação.

c. Não devem ser aplicados de uma só vez todos os exercícios de um mesmo grupo, mas sim, alternadamente com os de outros grupos, de acordo com as necessidades da turma.

d. Em todas as atividades, embora em graus diversos, se mobiliza o educando para o progressivo domínio das quatro ações lingüísticas básicas: falar, ouvir, ler e escrever, que implicam necessariamente o compreender.

e. Nesta 5.ª série segue-se a mesma orientação metodológica da 4.ª e há, como não poderia deixar de haver, uma reiteração, com acréscimo de informação, de conteúdos, visando à continuidade e coerência de tratamento da matéria. Se o professor verificar que seus alunos ainda não atingiram ao que se visava na 4.ª série, deverá trabalhar, até onde seja necessário, com o material de instrução elaborado para ela, antes de iniciar o trabalho com o material elaborado para a 5.ª

f. Sempre que possível, o aluno operará concretamente sobre o material lingüístico, depreendendo relações, oposições e invariantes. Assim, o aluno será capaz de reunir, dissociar, substituir, ordenar, isto é, amadurecer, em termos de desenvolvimento cognitivo, bem como de exercer sua criatividade e de desinibir seu comportamento verbal.

g. Cumpre lembrar que os procedimentos utilizados para a formulação de uma atividade sobre determinado conteúdo, a partir de determinado texto, podem ser utilizados para outras atividades sobre outros conteúdos a propósito de outros textos. Lembramos

Digitalizado com CamScanner

ainda que não é intenção deste trabalho esgotar as possibilidades de abordagem de cada texto; por esse motivo alguns deles são tratados mais detalhadamente que outros.

h. O que aqui se apresenta em termos de textos e atividades são sugestões dentro de uma orientação de trabalho e, esta sim, é importante manter. O professor deverá complementar e enriquecer o que aqui se oferece propondo novos textos e elaborando outros exercícios, na mesma linha metodológica.

2. O PROCESSO DA COMUNICAÇÃO HUMANA

Os sentidos do homem — audição, olfato, visão, etc. o põem a par de tudo que se passa em torno dele: a trovoada é um aviso natural de que vem chuva; o cheiro que vem da cozinha pode indicar que a carne, esquecida no fogo, está queimando; e o sol, entrevisto por uma brecha da janela, pode estar anunciando o começo da manhã. Nestes exemplos, entretanto, ainda não se tem a comunicação propriamente dita, pois as informações contidas neles foram captadas mas ninguém as enviou.

Comparemos agora estes exemplos ao PARE, que lemos nos cruzamentos de trânsito, ou ao aperto de mão de quem nos cumprimenta. Tanto no apelo verbal — PARE — como no gesto, alguém *procura* entrar em contato com alguém. A comunicação deve, portanto, ser consciente e intencional.

Basicamente, a comunicação humana envolve três elementos: (a) uma *mensagem* — o que se comunica —, b) um *emissor* da mensagem — quem a envia, e (c) um *receptor* da mensagem — quem a recebe. O PARE é uma *mensagem verbal*, porque consiste numa palavra, ao passo que o aperto de mão é uma *mensagem gestual*.

Na situação típica de comunicação, emissor e receptor acham-se face a face, num lugar e momento determinados, tratando de um assunto do interesse de ambos. Não pode haver comunicação se um está falando de futebol e o outro está, naquele momento, reconstituindo suas despesas no supermercado. A vida na comunidade convoca as pessoas a um permanente contato através de uma variada troca de mensagens, cuja eficiência depende de uma complexa rede de fatores. Se alguém dá um "bom dia" e não recebe resposta, talvez não tenha falado suficientemente alto para ser ouvido; havia barulho no ambiente ou o receptor estava distraído. Pelo visto, a comunicação não depende apenas dos elementos básicos que destacamos acima. A mensagem pode não chegar ao receptor, e mesmo chegando a ele, pode não ser devidamente compreendida; em ambos os casos ela produz um efeito contrário à expectativa do emissor.

Já vimos que a comunicação humana pode se realizar por meio de palavras — comunicação verbal — ou por meio de gestos — comunicação gestual. Sabemos, porém, que há outras formas de comunicação: os sinais luminosos de trânsito, as sirenes, os mapas, etc. As diferenças entre essas formas de comunicação são evidentes. Haverá, entretanto, características comuns a elas? Parece que sim: todas foram criadas pelo homem, conscientemente ou não, para servirem à comunicação social. Trata-se, em todos os casos, de *convenções*, variáveis segundo as necessidades e os interesses da comunidade a que servem. Conhecer e saber utilizar, seja como emissor, seja como receptor, as convenções adotadas pelo grupo para a comunicação social, é condição indispensável à perfeita integração do homem na sociedade em que vive.

Todas essas convenções se acham agrupadas em conjuntos conhecidos como *códigos*. O conjunto das luzes *verde* e *vermelha*; o conjunto dos gestos para afirmar, negar, dar adeus, cumprimentar; as letras do alfabeto e a língua que falamos são *códigos*, isto é, conjuntos de convenções adotados pelo grupo social para o exercício da comuni-

Digitalizado com CamScanner

cação entre seus membros. Os códigos variam segundo os meios naturais que os reproduzem (gestos, escrita, cores, ícones = desenhos imitando o que se designa), o meio de recepção de suas mensagens (*visual* — luzes, cores, ícones-*auditivo* — língua oral, apitos do trânsito — *tátil* — escrita Braille), e segundo o grau de sua complexidade. A linguagem verbal é o mais complexo dos códigos até hoje conhecidos, e não poderia ser doutro modo: só ela produz todas as mensagens possíveis, inclusive as produzidas por outros códigos. Isto é fácil de verificar: ao receber uma mensagem, num código qualquer, sempre é possível, se houve comunicação, interpretá-la através da linguagem verbal. Não estamos, com isso, declarando a inferioridade de qualquer código em relação a outro; se os vários códigos existem, é porque eles são úteis e satisfatórios nas situações para as quais foram criados e nas quais a utilização de outro código qualquer poderia ser ineficiente, inadequada ou, até mesmo, impossível.

a. *A linguagem verbal no processo da comunicação*

Se um homem entra numa sapataria e começa a observar a vitrine, é certo que a qualquer instante se aproximará um vendedor para saber o que o freguês deseja; de sorte que é muitíssimo provável que o vendedor lhe diga algo como: "Pois não, cavalheiro", ou "O senhor já escolheu"?. Estas mensagens valem mais como uma forma de aproximação do que pela informação que contêm. A situação — sapataria, freguês, vendedor — torna a mensagem previsível: o freguês sabe que o vendedor dirá aquilo e, por isso, não extrai da mensagem qualquer informação especial. Por outro lado, se o vendedor se dirigisse ao freguês para lhe dizer que os sapatos da vitrine tinham sido fabricados pelo seu avô, certamente o freguês se surpreenderia. Pode-se dizer que a segunda mensagem tem mais novidade do que a primeira, e é, por isso, mais informativa. A capacidade informativa das mensagens é variável segundo a possibilidade de prevê-las. O "Alô" ao telefone serve apenas para indicar que o canal de comunicação está livre, e o habitual "Bom dia" indica que as pessoas que o trocam continuam a aceitar o relacionamento social entre elas.

Toda sociedade vive da circulação de informações entre seus membros. Algumas dessas informações circulam por uma área tão extensa e por tão longo tempo que se incorporam à cultura coletiva. Tornam-se "verdades" de que ninguém duvida, formas de comportamento que as pessoas seguem inconscientemente. Na linguagem cotidiana são os provérbios os exemplos típicos desse comportamento padronizado. Exemplos: "Casa de ferreiro, espeto de pau", "Santo de casa não faz milagre", "De grão em grão a galinha enche o papo", "Água mole em pedra dura tanto bate até que fura". Quando, ao conversar, alguém diz um provérbio, está apenas mostrando às outras pessoas que a situação que presenciam não é uma novidade; existem centenas de casos parecidos pelo mundo afora. O provérbio é uma *redundância,* isto é, o conteúdo dele está evidente na própria situação que ele comenta e descreve. A redundância é uma característica, e não um defeito, das mensagens. Já vimos que certas mensagens cem por cento previsíveis pela situação, e portanto inteiramente redundantes, funcionam como recursos para estabelecer ou manter o contato entre as pessoas. E esta é uma das mais importantes funções sociais da linguagem. Além disso, a redundância reduz os riscos de que uma mensagem não seja compreendida, pelo simples fato de que o que se informa duas vezes grava-se melhor. Na frase "Este carro vai daqui do Rio de Janeiro até lá em São Paulo em quatro horas", são redundantes o *daqui* e o *lá em,* mas tornam mais explícitas (1) a noção de distância e (2) a situação de quem está falando. A ausência de redundâncias, na situação ou na própria frase, pode levar à incompreensão das mensagens. Pedro Bloch contou certa vez um episódio de um menino também chamado Pedro:

Bloch: Você sabia que é meu xará?

Menino: Sou seu "xará", por quê?

Digitalizado com CamScanner

Bloch: Eu também sou Pedro.

Menino: Hum.... Então , o Paulinho também é meu xará.

Bloch: O Paulinho? Como?

Menino: Ele também é flamengo.

O episódio mostra que o menino não encontrou na situação ou no contexto elementos suficientes — redundantes — para interpretar o sentido exato de *xará*. A diferença de vocabulário entre os interlocutores provocou uma distorção na recepção da mensagem. Diz-se que houve um *ruído*. *Ruído* é um termo técnico para designar tudo aquilo que reduz a eficiência da comunicação. A fonte de ruído pode estar nos vários elementos que participam do processo comunicativo: (a) no receptor, como exemplifica o episódio de Pedro; (b) no veículo da comunicação (linha cruzada no telefone, letra amarela em fundo branco; (c) no código da comunicação (é o caso de certas ambigüidades — duplo sentido — como "Ele não bebe cerveja em lata", "Vende-se um martelo todo de ouro que pode dar muito no prego"); (d) no emissor (a rouquidão ou a gagueira); (e) na situação (barulho); (f) no contexto (Um aviso como "Não pise na grama", afixado no meio da ponte Rio-Niterói.)

O oposto das mensagens padronizadas de que tratamos acima são as mensagens novas. O equilíbrio entre mensagens novas e redundantes é condição necessária à sobrevivência de todas as comunidades. As mensagens — e as informações — novas encontram geralmente certa resistência da sociedade, pois elas obrigam os membros da comunidade a modificarem seus hábitos culturais e mentais. Um estilo novo qualquer, na música, no vestuário, na literatura não costuma ser imediatamente aceito e assimilado, e quando acontece uma novidade qualquer impor-se à comunidade, este fato carrega consigo uma mudança sócio-cultural. Entre as muitas mensagens que circulam na sociedade, umas se propõem a mudar costumes e outras a mantê-los. Na linguagem da propaganda encontramos esses dois tipos: a propaganda de cigarros pertence ao segundo tipo. Há alguns anos tentou-se implantar o hábito de consumir café gelado. A idéia não vingou; ela pertence ao primeiro tipo de mensagem.

A nossa sociedade consiste em classes econômica e culturalmente diferenciadas, de modo que há mensagens que uma aceita e outra não. Esta aceitação depende de que a mensagem esteja de algum modo relacionada com as experiências, as expectativas e os anseios do grupo a que se dirige. Comparemos as várias propagandas de cigarro; os caros se destinam à classe alta, por isso na propaganda deles sempre aparecem um carro de luxo e pessoas vestidas com muita sofisticação.

Conclusões:

Quando se propõe o estudo da linguagem humana no processo da comunicação, está-se pensando em todas as variadas formas de relacionamento psico-social, do qual depende o intercâmbio de idéias e experiências. Constituem linguagem humana: a mímica, os gestos, os sinais luminosos e coloridos, os símbolos, os mapas, as sirenes, etc. etc. Enfim, o conjunto de todos os meios que o homem desenvolveu, através dos tempos, conscientemente ou não, para permitir o contato social com seu semelhante e a vida na comunidade.

A linguagem verbal — falada ou escrita — é uma entre as várias linguagens humanas, certamente a mais importante e abrangente. O ato de contar um filme a quem não o viu ou as instruções verbais para localizar uma praia pouco conhecida são exemplos da versatilidade da linguagem verbal. Ela abarca toda a cultura, exprimindo-a,

Digitalizado com CamScanner

comunicando-a e servindo de acompanhamento para outras atividades não-verbais, como o canto na música e a reza na religião. Na maioria dos casos, ao outras linguagens funcionam, antes de mais nada, como substitutos cômodos da linguagem verbal (v. mapas, sinais de trânsito, etc.) ou como expediente auxiliar dela (v. também mapas, etc.).

No âmbito da linguagem verbal, vale observar a relação entre o uso da língua e a situação de comunicação, considerando a adequação daquele a esta e a eficiência do ato comunicativo. É importante encarar a linguagem verbal não apenas como veículo de informações, mas ainda como:

a) reflexo e veículo da cultura (cf. provérbios e ditos populares);
b) herança histórica e potencialidade criativa;
c) Instrumento de puro contato social;
d) forma de expressão de impulsos emocionais;
e) meio de organização do pensamento;
f) meio de atuar sobre o ouvinte (leitor) influenciando-o ou induzindo-o;
g) expressão de processo (narração);
h) captação da existência estática (descrição);
i) expressão do pensamento hipotético-dedutivo (dissertação);
j) matéria de elaboração estética.

O estudo da linguagem verbal deve ser livre de preconceitos e criticamente orientado para a real adequação entre o uso lingüístico e suas finalidades.

b. A variação lingüística

Todos reconhecem que a linguagem verbal não é uniforme; ela varia no *espaço* (há diferenças entre o Português falado no Sul e o falado no Norte do Brasil), no *tempo* (cf. *supimpa* e *jóia*, ambas expressões de elogio), na *estrutura social* (flor/frô, madame/madama, esposa/patroa), segundo o *grau de formalidade* (Entra, rapaz/Tenha a bondade, cavalheiro), segundo a *expressividade* (Eu comprei esses doces/Fui eu que comprei esses doces), etc.

O que ainda não está muito claro é o papel que o reconhecimento da diversidade lingüística deve desempenhar no ensino da língua materna. Tradicionalmente, a atitude mais comum é a discriminação arbitrária entre usos bons — ou "corretos" — e usos maus — ou "errados" — apoiada na crença falsa de que as línguas devem tender para uma uniformidade ideal. A escola promove um alargamento do universo sócio-cultural do aluno. Esse alargamento cria novas necessidades comunicativas, cuja satisfação depende de mais amplas opções lingüísticas. Isto só se consegue pelo contato do aluno com uma grande pluralidade de usos da língua, paralelamente ao esclarecimento da adequação desses usos aos fins e à situação da comunicação. Surgirão, por exemplo, novas situações em que o emprego de formas ultracoloquiais produz ruído na comunicação. O ensino deve fazer ver isso, acrescentando à competência lingüística do aluno os usos exigidos pela comunidade naquelas situações: as normas cultas do idioma.

Cumpre, portanto, ter em mente, que no ensino da língua materna:

a) não se deverá impedir a variação, que é uma propriedade inevitável da linguagem posta em uso;

Digitalizado com CamScanner

b) uma regra sobre o idioma, formulada com base numa determinada variedade, não será necessariamente válida em relação a outra variedade;

c) o ensino deve cultivar no aluno a capacidade de reconhecer diversas variedades e de sabê-las empregar de forma adequada, de acordo com a situação em que se der o ato de comunicação.[1]

2.1 OBJETIVOS

O aluno deverá ser capaz de:

2.1.1 Distinguir os elementos que compõem o processo de comunicação: emissor, receptor, mensagem, código e canal.

2.1.2 Reconhecer e usar, adequada e expressivamente, vários códigos — verbais ou não — dos meios de comunicação social e suas possíveis combinações.

2.1.3 Apresentar uma mesma situação através do uso de diferentes códigos.

2.2 ATIVIDADES

As noções básicas de O PROCESSO DA COMUNICAÇÃO HUMANA podem ser explicadas através de textos, gravuras, cartazes, programas de rádio e de televisão, etc que exemplifiquem diferentes atos de comunicação.

As atividades iniciais sobre este tópico devem visar à identificação, pelo aluno, da linguagem verbal (oral e/ou escrita) e da linguagem não-verbal.

2.2.1 Você já sabe que existem diversos códigos e entre eles está o do *gesto*. Qual o significado atribuído aos seguintes gestos?

- Balançar a cabeça de um lado para outro.
  .....
- Friccionar uma mão contra a outra.
  .....
- Bater as mãos.
  .....
- Esfregar o dedo polegar contra o dedo indicador.
  .....
- Balançar a mão de um lado para outro.
  .....

2.2.2 Que gesto você faria para comunicar:

- que tudo vai bem: .....
- que o cheiro é desagradável: .....
- que alguém deve se apressar: .....

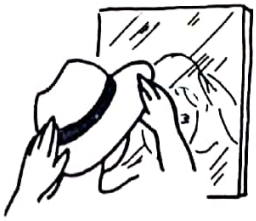
---

[1] A introdução a este tópico foi preparada pelo professor José Carlos dos Santos Azeredo.

Digitalizado com CamScanner

- que você não ouviu bem uma pergunta: .....
- que você concorda com o que alguém lhe propõe: .....

2.2.3 Observe que cada quadro da esquerda representa uma situação diversa. Em cada um, o chapéu concorreu para criar um significado diferente. À direita de cada quadro, escreva a idéia transmitida.

	"Cow-boy" exibindo o seu chapéu ....
	....
	....
	....
	....
	....
	....

Digitalizado com CamScanner

2.2.4 Observe agora que em todos os quadros à esquerda comunica-se a mesma idéia, que é a de *pedir silêncio*. Escreva, ao lado de cada quadro, que código foi usado para transmitir essa idéia.

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....
.....
.....

2.2.5 Em todo ato de comunicação existem alguns elementos essenciais: emissor, receptor, contexto, mensagem, código e canal. Tomemos, do texto "Mocinho", a seguinte situação: em casa de Alfredinho, um grupo de meninos assiste, pela TV, à apresentação de um famoso "cow-boy" norte-americano.

- A comunicação entre o mocinho e os telespectadores é possível graças à presença de um intérprete que traduz as palavras do herói, (que só falava inglês). Se o intérprete não estivesse presente, que elemento dificultaria a comunicação?

☐ a ausência do emissor
☐ a diferença de código
☐ a falta de mensagem
☐ a inexistência de receptores

2.2.6 Em certo momento do programa, o "cow-boy", respondendo a uma pergunta do entrevistador, *diz* que possuía quatrocentos revólveres, para o gasto. Os meninos vibram com a resposta.

- Indique os elementos do texto que ocupam cada função apontada abaixo, na situação indicada:

- emissor (.....)
- receptor (.....)
- canal (.....)
- mensagem (.....)

Digitalizado com CamScanner

2.2.7 Do texto "Assalto", tiramos outra situação. Uma senhora gorda protesta, na feira, contra o preço do chuchu, gritando: "Isto é um assalto!" As pessoas que estavam perto começaram a fugir, assustadas, e uma delas foi chamar o guarda.

Assinale com um X os fatores que contribuíram para a má interpretação da mensagem:

( ) o tom de voz (o grito) do emissor,
( ) o ruído, habitual numa feira;
( ) o duplo sentido da própria mensagem;
( ) a ausência de um elemento importante — o policiamento;
( ) a associação da palavra "assalto" ao contexto tumultuado de uma feira, propício à desordem;
( ) a intranqüilidade dos receptores devido à freqüência das manifestações violentas, muito comuns em nossos dias.

2.2.8 Identifique os elementos da comunicação na fala de Maria Rosa transcrita abaixo:

(Texto "O relógio" de Orígenes Lessa)

" — Mas onde é que você arranjou dinheiro, Juca?"

- Maria Rosa que fez a pergunta acima é .....
- A pergunta que é dirigida a Juca é .....
- Juca que ouviu a pergunta é .....
- As palavras que tornaram compreensível a pergunta constituem .....

2.2.9 No texto "Recalcitrante", aparecem situações em que há comunicação. Isto acontece porque existem os elementos essenciais, que são:

.....
.....
.....
.....

(Espera-se que o aluno identifique como elementos essenciais o emissor, o receptor, a mensagem, o código)

2.2.10 Leia o texto abaixo, e depois responda ao que se pede.

SEGREDO[1]

Andorinha no fio
escutou um segredo.
Foi à torre da igreja,
cochichou com o sino.

E o sino bem alto:
delém - dem
delém - dem
delém - dem
delém - dem!

Toda a cidade
ficou sabendo.

---

[1] LISBOA, Henriqueta. *Lírica*. Rio, José Olympio, 1958. p. 71-2.

Digitalizado com CamScanner

- No poema lido, o sino contou o segredo à cidade toda. Identifique os elementos da comunicação que ocupam cada função, na situação dada:

- o sino (.....)
- o som (.....)
- o segredo (.....)

2.2.11 As situações abaixo representam algum problema que impede que a comunicação se estabeleça. Assinale o parênteses correspondente ao elemento responsável pela ausência de comunicação.

- A vovó de Chapeuzinho Vermelho é completamente surda, por isso não ouve as perguntas que a neta lhe faz.

( ) emissor ( ) mensagem ( ) receptor ( ) código ( ) canal

- Chapeuzinho Vermelho chegou à casa de sua avó, mas não a encontrou; quis deixar-lhe um bilhete para mostrar sua passagem por lá, lembrou-se, porém, de que não trouxera nem papel nem lápis.

( ) emissor ( ) mensagem ( ) receptor ( ) código ( ) canal

- Dona Pardal ouviu as vozes dos homens, mas não entendeu o que eles falavam, pois não conhecia a língua deles.

( ) emissor ( ) mensagem ( ) receptor ( ) código ( ) canal

- Vamos supor que Dona Pardal tivesse aprendido a língua dos homens. Quando estes apareceram e conversaram sobre os reparos da casa, Dona Pardal só conseguiu ouvir o som de suas vozes, pois estava muito distante deles, lá no alto do sobradinho.

( ) emissor ( ) mensagem ( ) receptor ( ) código ( ) canal

- Na frase "— Isto é um assalto!" uns podem entender que está havendo um assalto e, outros, que o preço de determinada mercadoria está excessivamente alto.

( ) emissor ( ) mensagem ( ) receptor ( ) código ( ) canal

- Mauricinho, de casa, quer perguntar ao herói onde está seu companheiro de aventuras, o cavalo Gatilho. Não consegue.

( ) emissor ( ) mensagem ( ) receptor ( ) código ( ) canal

2.2.12 Descreva um objeto apenas com gestos. Veja se você faz seus colegas entenderem o que você quis comunicar apenas com mímica.

2.2.13 Agora, tente narrar uma estória usando apenas gestos. Se sua estória tiver mais de um personagem, ensaie antes com seus colegas.

2.2.14 Faça uma colagem cujo tema seja VIDA (ou outro qualquer da preferência do professor ou dos alunos). Para sua execução você poderá usar fotos de revistas, jornais, estórias em quadrinhos, propaganda, etc, que comuniquem o que foi pedido. Você poderá usar código verbal e não-verbal.

Digitalizado com CamScanner

Os fonemas do Português são *vogais* e *consoantes*. Os primeiros, em número de sete, (Cf. mecha/mexa (ɛ/e), pode/pôde (ɔ/0), sola/sala, (ɔ/a), muro/miro), (u/i) são produzidos sem obstáculos à passagem da corrente de ar. As consoantes em número de dezenove (observe o som intervocálico de: taba/tapa, cada/cata, cego/seco, asa/assa, queixo/queijo, estava/estafa, sono/somo/sonho, galo/galho, era/erra), são produzidas com obstáculos à corrente de ar.

b. A sílaba

Sabemos que só as vogais podem ser proferidas isoladamente; as consoantes apóiam-se nelas. Uma palavra como *ABACATE* pode ser pronunciada com três pausas internas, separando quatro unidades que podem ser proferidas isoladamente: a ba ca te. As menores unidades separáveis por pausas na cadeia da fala são as *sílabas*.

c. O acento de intensidade

Quando pronunciamos o vocábulo CÁLICE, notamos que a primeira sílaba é proferida com uma maior intensidade da voz; o-LI- e o — CE são pronunciados fracamente.

Diz-se que CA — é uma sílaba tônica; enquanto-LI- e — CE são átonas. Assim, a diferença entre *fábrica* e *fabrica*, o primeiro um substantivo e o segundo uma forma verbal, é devida à posição do *acento tônico*. Para fazer o aluno notar a tonicidade, é necessário comparar formas cuja única diferença seja a posição do acento tônico. (O termo "acento" designa tanto a intensidade da voz como o sinal que a indica. Convém estar atento para isso, pois palavras como *casa, porta, caju,* têm sílaba tônica, embora esta não seja marcada por nenhum sinal gráfico). Deve-se também ler as palavras e as frases espontaneamente. A leitura enfática, forçada, acaba dando realce a sílabas átonas e, conseqüentemente, confundindo o aluno.

d. A estrutura da sílaba

A posição dos fonemas na sílaba não é livre; como tudo na língua, ela está sujeita a regras.

Toda sílaba contém vogal, que pode vir acompanhada de consoantes(s). Uma sílaba pode conter uma vogal básica (qualquer das sete: /a/, /E/, /e/, / /, /o/, /i/, /u/) e uma semivogal (/y/ ou /w/); neste caso temos, nesta sílaba, um ditongo. A sílaba pode ainda conter uma vogal básica e duas semivogais: esta sílaba contém um tritongo. Só não há como ditongos, as seqüências ii, uu e óu.

É importante observar que a combinação de vogal e semivogal na mesma sílaba — ditongo — ou de vogais em sílabas diferentes — hiato — está condicionada à posição do acento tônico. Em *pais* há ditongo porque a tonicidade recai sobre o *a*, e o *i*, não tendo tonicidade, fica na mesma sílaba da vogal tônica. Já em *país*, o *i* é deslocado para outra sílaba devido à tonicidade que recai sobre ele. O mesmo se passa com *míope, miúdo, moído, viúva,* etc.

Se o acento tônico não recai sobre nenhuma das vogais em contato, ocorre sempre a possibilidade de colocá-las na mesma sílaba ou em sílabas separadas (Cf. *série — ie* ou *i... e — saudade — au* ou *a... u*). Compete ao professor observar atentamente os casos em que há flutuação, a fim de não impor uma classificação rígida e, portanto, arbitrária. Além disso, essa flutuação depende do próprio ritmo que se imprime às frases (Cf. a metrificação na poesia).

e. A entoação

É a entoação que opõe uma *pergunta* a uma *resposta*, um *convite* a uma *ordem*, um *pedido* a uma *exigência*. Na língua escrita, a entoação das frases é indicada pelos sinais

Digitalizado com CamScanner

de pontuação (*ponto de interrogação, dois pontos, aspas, travessão,* etc.). Neste aspecto, a língua escrita às vezes carece de recursos para representar todos as sutilezas da fala; não há, por exemplo, um sinal para distinguir uma *ordem* de um *convite*. De qualquer forma, da habilidade em empregar e interpretar esses sinais depende, em grande parte, a eficiência da comunicação escrita.

3.1 *OBJETIVOS*

O aluno deverá ser capaz de:

3.1.1 Reconhecer o valor informativo e expressivo da entoação.

3.1.2 Identificar palavras quanto ao número de sílabas e quanto à acentuação tônica.

3.1.3 Identificar os elementos constituintes da sílaba.

3.1.4 Identificar os grupos vocálicos e consonantais.

3.1.5 Reconhecer as relações possíveis entre fonema e letra.

3.1.6 Reconhecer que a língua é constituída de sons estruturados que levam ao significado das palavras.

3.2 *ATIVIDADES*

A entoação

"Em que pese a importância que a língua escrita tenha adquirido em sociedades do tipo da nossa, graças ao papel que em sua vida cultural o livro desempenha, cumpre não esquecermos que a língua é, primordialmente, uma realidade oral.

Assim, em português, como em numerosas outras línguas, as orações, que são as verdadeiras unidades de comunicação, se caracterizam pela entoação, isto é, pela maneira com que são proferidas dentro de certa cadência melódica.

Simples vocábulos passam a frases, desde que se deixem marcar pela entoação, indicadora da intenção de comunicação do falante.

Água, sem marca de entoação, é palavra de dicionário. Proferida com entoação assertiva, interrogativa, exclamativa ou suspensiva passa a constituir-se em oração completa.

Água. Água? Água! Água...

Constatamos, então, que a entoação estabelece diferenças fonêmicas, isto é, distintivas."[1]

Através de exercícios orais o aluno reconhecerá o valor informativo e expressivo da entoação.

3.2.1 Uma ou mais palavras, mesmo sem verbo, podem expressar emoção, pedido, ordem, surpresa, alegria, etc. A transformação destas palavras em frases, na língua falada, faz-se pela entonação, enquanto que na língua escrita, ela é feita pela pontuação.

[1]BECHARA, Evanildo et alii. *Comunicação e Expressão*. 1.ª série/2.º grau. Rio, Francisco Alves/Edutel, 1977. p. 318.

Digitalizado com CamScanner

3.2.2 Observe os desenhos e a seguir leia os balões:

3.2.3 O torcedor dos desenhos teve três reações diferentes. Usando as palavras espanto, decepção, alegria, identifique cada uma dessas reações:

- No desenho 1 .....
- No desenho 2 .....
- No desenho 3 .....

3.2.4 Leia expressivamente as frases nominais abaixo e escreva, ao lado, que sentimento ou idéia elas transmitem: admiração, declaração, indagação e insistência.

- Presente! .....
- Presente. .....
- Presente? .....
- Preseeen...te! .....

É através dos exercícios de entoação que o aluno reconhecerá o valor informativo e expressivo da entoação. Como emissor de mensagens, pretende ser entendido pelo(s) receptor(es), logo deve preocupar-se com a expressividade de sua frase, sabendo que entoação deve ser empregada, sem contudo cair em exageros.

3.2.5 Dependendo da entoação e de seus diferentes matizes expressivos, uma mesma palavra pode traduzir mensagens diversas. Leia a palavra ASSALTO de modo que ela expresse:

- Susto
- Declaração
- Pergunta
- Surpresa
- Insistência ——→ (ex: Assaaaalto!)

3.2.6 A partir de situações surgidas na própria aula, o professor poderá propor atividades de transformação, exclusivamente orais, que ponham em destaque o papel da entoação na produção ou transmissão oral de mensagens. O aluno constatará como a entoação dada a uma frase pode alterar o sentido da mensagem.

Digitalizado com CamScanner

3.2.7 Na leitura de textos como "Recalcitrante" "O relógio" (prosa), "Negócio de menino", "O assalto", "Chapeuzinho vermelho de raiva" e outros, o professor insistirá em que seja dada às frases lidas a entoação sugerida pela fala do narrador e pela dos personagens na situação em que se encontram.

3.2.8 Dramatizar os textos citados, fazendo com que um dos alunos leia a parte do narrador e outros alunos as falas dos personagens, constitui excelente atividade para que o aluno desenvolva sua capacidade de observação e distinga as diferenças de entoação.

3.2.9 Os textos em linguagem dramatica são por excelência os que melhor se prestam para o desenvolvimento no aluno de uma entoação adequada e expressiva, já que têm suas falas especificamente de teatro. (Textos "O Chapeuzinho Vermelho", "A menina e o vento" e "Gata Borralheira")

3.2.10 O texto que apresenta muito diálogo inserido na narrativa (cf. "Negócio de menino", "Assalto", "Recalcitrante" e "Chapeuzinho vermelho de raiva") pode ser mais facilmente transformado em texto dramático, dando-se uma forma de linguagem propria para teatro, ao ser reescrito. Os textos dramaticos "O Chapeuzinho Vermelho" e "A menina e o vento" poderiam servir de modelo para este tipo de linguagem dramatica. Uma outra fase de exercicio consiste numa recriação oral do texto que provavelmente provocará o desejo de encena-lo por parte da turma.

3.2.11 Observe como se dividem em sílabas as palavras abaixo: (Texto "A Invernada do Sossego")

mais — mais
irmão — ir-mão
dias — di-as
havia — ha-vi-a
apreensivos — a-pre-en-si-vos
aborrecida — a-bor-re-ci-da
passeios — pas-sei-os
acrescentou — a-cres-cen-tou
exceto — ex-ce-to
cavalinho — ca-va-li-nho
milho — mi-lho
esquecer — es-que-cer
chegava — che-ga-va
mangueira — man-guei-ra

3.2.12 Divida em sílabas as palavras abaixo (Texto "A Invernada do Sossego")

porteira —
mãos —
depois —
confiante —
mandioca —
desconfiei —
barra —
sentisse —

Digitalizado com CamScanner

chuvas —
caminho —
mergulhando —
quem —
entreguemos —

O texto "A Invernada do Sossego" poderá ser ainda utilizado na proposição de atividades de separação de sílabas de palavras que apresentem dificuldade para os alunos ou que apresentem determinadas características que devam ser realçadas; por exemplo: saia [sai-a] e saía [sa-í-a]; palavras com os encontros finais átonos: ia, ie, io, ua, ue, uo, como égua [é-gua] e [é-gu-a].

3.2.13 Reescreva as palavras abaixo dentro do retângulo, colocando cada sílaba dentro de um dos quadrinhos, como no modelo: (Texto "Assalto")

comunicação — transversal — documentando — metralhadora — assinalavam — escorrendo

co	mu	ni	ca	ção

3.2.14 Separe as sílabas das palavras abaixo, ordenando-as depois: das que apresentam o maior número de sílabas para as que têm apenas uma (Texto "Mocinho").

brinquedos — sim — quatrocentos — naturalmente — metais — mocinho — cumprimentos — ver — faturamento — herói

3.2.15 Observe que, de acordo com o seu número de sílabas, as palavras abaixo foram distribuídas em quatro diferentes colunas. (Texto "A Invernada do Sossego").

meu	nosso	estava	passávamos
riu	ele	cansado	acrescentou
mãe	aí	certeza	aborrecida

Digitalizado com CamScanner

3.2.16 Faça o mesmo com as palavras:

fazia, balão, porteira, pai, estávamos, pôr, apreensivos, explicação, mim, otimista, pouco, fazenda, nós, cabeceira, dois, ficar, muito, dizendo, jantar, garupa.

(Texto "A Invernada do Sossego")

3.2.17 As palavras, quanto ao seu número de sílabas, classificam-se em:

- ..... as que têm somente uma sílaba;
- ..... aquelas que possuem duas sílabas
- ..... as de três sílabas;
- ..... aquelas que têm quatro ou mais sílabas.

3.2.18 Se A > B e B > C, então A > C. Tendo em vista o número de sílabas das palavras: brincando, coisa e confiante, ponha em ordem a proposição acima, substituindo as letras A, B, C, pelas palavras dadas. (Texto "A Invernada do Sossego")

Se ..... > ..... e ..... > ..... então ..... > .....

3.2.19 Copie a palavra final de cada verso do poema "A casa", destacando a sílaba tônica, conforme o modelo:

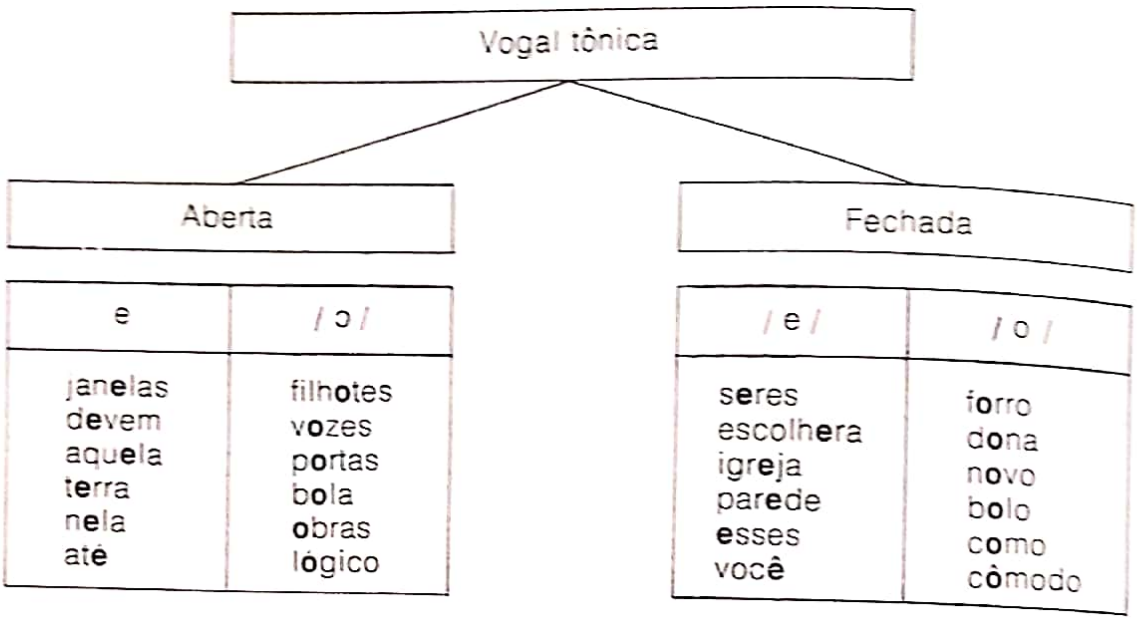
casa	ca
engraçada	ça
teto	te
nada	na
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

Digitalizado com CamScanner

3.2.20 Os grupos abaixo foram organizados segundo a coincidência de sons nos finais das palavras, a partir da vogal da sílaba tônica. Circule as letras que se repetem em seu final. (Texto "A casa" de Vinicius de Moraes).

engraçada nada	não chão	rede parede	pipi ali

3.2.21 Observe a vogal tônica das palavras abaixo (Texto "O sobradinho dos pardais")



Feita a leitura silenciosa pelos alunos, o professor a seguir transforma em atividade oral o que acima foi proposto: "Leiam as palavras dadas, articulando-as bem e prestando atenção à pronúncia da vogal tônica de cada uma delas".

O aluno deduzirá a oposição /ɛ/ /e/ e /ɔ/ /o/, isto é, identificará o timbre (aberto e fechado) das vogais **e** e **o.**

3.2.22 Observe a vogal tônica das palavras abaixo e, a seguir, coloque-as nas colunas convenientes. (Texto "Chapeuzinho vermelho de raiva"). As palavras são: vovó, você, olho, olhos, leva, senhora, agora, chego, todo, credo, moto, cabelo, coque.

/ ɛ /	/ e /	/ ɔ /	/ o /
e aberto	**e** fechado	**o** aberto	**o** fechado

Digitalizado com CamScanner

Após a realização destas atividades escritas, o professor mostrará ao aluno que, de acordo com as regras de acentuação gráfica, a vogal tônica aberta recebe o acento agudo, enquanto que a fechada, acento circunflexo. (Cf. até/você — lógico/cômodo)

Na 5.ª série, o aluno já deverá dominar os casos mais comuns de acentuação gráfica. O estudo deste item é uma oportunidade de que o professor dispõe para mostrar o caráter convencional da língua.

Exercícios de acentuação gráfica, no entanto, não devem ser aplicados de uma só vez, mas sim alternadamente com os de outros grupos, de acordo com as necessidades da turma.

Evidentemente, antes de qualquer exercício de acentuação gráfica, o aluno precisa distinguir a diferença entre tonicidade e acentuação, isto é, a existência de palavras átonas e palavras tônicas (exemplos da/dá; de/dê) e a diferença de palavras tônicas acentuadas ou não graficamente (exemplos: vovó, olho, trás).

O aluno deve tomar consciência de que só se pode acentuar graficamente a sílaba tônica; daí o fato de não se acentuarem os monossílabos átonos.

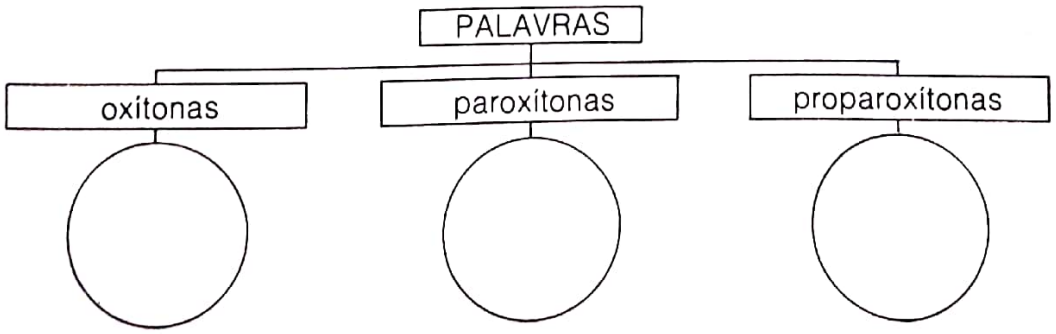
3.2.23 Um exercício oral seria interessante para que o aluno percebesse a sílaba tônica pela entoação da palavra, podendo assim distinguir as palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. O professor poderá propor que se represente tal entoação visual e auditivamente, por exemplo, através de palmas fracas contrastando com palmas fortes.

3.2.24 Retire do texto "Porquinho-da-índia" os monossílabos que encontrar, colocando os átonos na coluna A e os tônicos na coluna B:

A	B
um	eu
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Tendo o aluno dominado a noção de monossílabo átono e tônico, o professor poderá propor atividades sobre a tonicidade das palavras de duas ou mais sílabas.

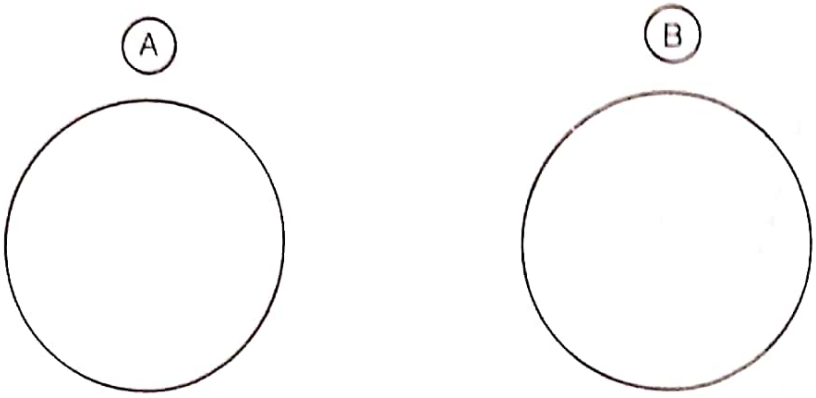
3.2.25 De acordo com a sua tonicidade, coloque no círculo conveniente as seguintes palavras: (Texto "Assalto")
feira, chamar, módulo, chuchu, mínimo, admirável, ninguém, ônibus, nariz, ímpeto, passageiros, transversal, idade.



Digitalizado com CamScanner

3.2.26 No círculo A, coloque as palavras do conjunto abaixo que apresentem apenas tonicidade; e no círculo B, as que têm tonicidade e acento gráfico: (Texto "Moci-nho")

alma - herói - aparelho - inglês - legal - notícias - filmes - auditório - chapéu - chapinha - gravata - rubis.



3.2.27 Sublinhe as palavras que apresentem apenas tonicidade e passe um traço em volta daquelas que têm tonicidade e acento gráfico: (Texto "João Fanhoso")

olhou - céu - nuvens - pés - lugar - noite - desânimo - fim - músculos - forte - índio - córrego - clara - barbelas - raiva - dúzia - madura - já - porém.

3.2.28 Divida as palavras que se seguem pelos retângulos abaixo, conforme o que se pede: (Texto "O que você deve fazer")

rádio - rápido - eletrônica - portátil - má - Havaí - plásticos - sabão - tijolo - jogo - clínica - você - crédito - suíça - enxoval.

Palavras oxítonas	Palavras paroxítonas	Palavras proparoxítonas

3.2.29 Vamos dar, abaixo, apenas a sílaba tônica de algumas palavras proparoxítonas. Você poderá encontrá-las no texto "O que você deve fazer":

pró		
rá		
má		

		trô		
		ví		
		câ		

Digitalizado com CamScanner

3.2.30 Agora lhe daremos apenas a sílaba átona de cada palavra e você formará com ela palavras dissílabas, isto é, palavras com duas sílabas:

qui	ser
vo	
pa	
jei	
fa	
a	

(No texto de Origenes Lessa "O relógio" há palavras que preenchem os quesitos solicitados)

3.2.31 Complete o quadro abaixo, conforme o modelo: (Texto "O relógio" de O. L.)

milagre	7 letras	7 fonemas	trissílabo	paroxítono
primeiros				
dias				
dinheiro				
cachorro				
quero				
estivesse				
felicidade				

O estudo das regras de acentuação gráfica deverá ter sido iniciado pelas palavras proparoxítonas por apresentarem regularidade total quanto ao emprego do acento gráfico.

Agora, devem ser vistos paulatinamente os casos mais comuns de acentuação.

3.2.32 Observe a grafia das palavras abaixo. Todas terminam por **a, e** (aberto ou fechado), **o** (aberto ou fechado), seguidos ou não de **s.**

Oxítonas	**Paroxítonas**
está	janelas
café	adiante
vocês	daquele
vovó	assalto
bisavôs	grupos

- Que tipo de palavras terminadas por **a, e** (aberto ou fechado), **o** (aberto ou fechado) seguidas ou não de **s** recebem acento gráfico? .....

Digitalizado com CamScanner

3.2.33 Observe a grafia destas outras palavras. Todas terminam em **i** ou **u** seguidos ou não de **s.**

Oxítonas	Paroxítonas
rubis	táxi
zebu	virus

• Que tipo de palavras terminadas por **i** e **u** seguidas ou não de **s** recebem acento gráfico? .....

3.2.34 Baseado no que observou acima, que regra você formularia para o emprego do acento gráfico

• nas palavras oxítonas?

.....

.....

• e nas paroxítonas?

.....

.....

3.2.35 Acentue, quando for o caso, as seguintes palavras:
ate, corri, sede, almoço, fuba, lobo, detras, Caxambu, senhora, iris, medo, chale, refaz, cactus, veloz.

3.2.36 Observe os monossílabos tônicos que levam acento gráfico:

lá	pés	li	só	nu
dás	mês	bis	nós	pus
traz	vez	fiz	noz	—

• Você é capaz de formular uma regra acerca dos monossílabos tônicos?

.....

.....

3.2.37 Acentue quando for o caso:

Proparoxítonas	Paroxítonas	Oxítonas	Monossílabos tônicos
asperos	bocas	atras	ca
espirito	parede	Jose	fe
musica	leves	ipe	tres
impeto	juri	quadris	quis
seculo	penetrado	trico	voz
musculos	humus	caju	nus

Assim, aos poucos, o professor poderá introduzir os demais casos de acentuação, sempre que o texto abordado o permitir.

Digitalizado com CamScanner

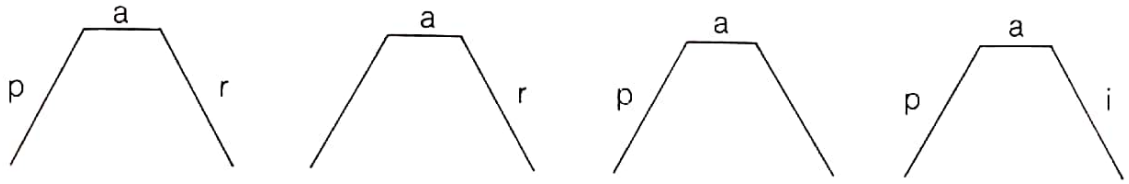
A sílaba

A apreensão do conceito de sílaba, isto é, a identificação de diferentes padrões silábicos e de seus elementos constituintes pode ser realizada através de atividades que configurem a formação da sílaba.

Padrão silábico[1]

Sílabas são unidades intermediárias entre o fonema e a palavra. Uma palavra em português pode ser formada de uma ou mais sílabas. Uma sílaba em português pode ser formada de um ou mais fonemas.

A sílaba se caracteriza por um movimento ascendente (aclive) um ápice (centro) e um movimento descendente (declive).



Observe-se que apenas o ápice — constituído de uma vogal — é obrigatório. As margens (aclive e declive) — constituídas de consoantes e/ou semivogal — são facultativas.

As sílabas podem ser:

a { simples — um fonema: Ex.. **é; a; e; o.**
  { complexas — mais de um fonema: Ex.: **pá; pai; ar; pra** (to)

b { livre — sem margem após a vogal. Ex.: **pá; votar; cravo.**
  { travada — com margem após a vogal. Ex.: **par; esta, flor**

Descrição dos padrões silábicos

Simbolizando por:

V — centro de sílaba: vogal

c — elemento marginal: consoante

v — elemento marginal: semivogal,
teremos o seguinte quadro:

Obs.: Simbolizamos com letra maiúscula (V) o elemento central; e com letra minúscula (c, v) os elementos marginais

---

[1]RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Reformulação de Currículos. (3) Alfabetização*, Rio de Janeiro, Laboratório de Currículos, 1977. p. 28 - 9

Digitalizado com CamScanner

Padrão Silábico

I	V	Ex: **é, pia**
	cV	Ex: **pé, lado**
	vV	Ex: **iô - iô**
II	ccV	Ex: **prato,** inflamado
	cvV	Ex: **régua, quase**
III	Vc	Ex: **ar, astro**
	Vv	Ex: **eu, aipim**
	Vvc	Ex: **eis**
IV	cVc	Ex: **par,** convés
	cVv	Ex: **pai,** contou
	vVc	Ex: iô - **iôs**
V	cVcc	Ex: **perspicaz**
	cVvc	Ex: **faróis, anéis**
VI	ccVc	Ex: **comprar**
	ccVv	Ex: **comprei**
	cvVc	Ex: **réguas, quarto**
	cvVv	Ex: **saguão,** Paraguai
VII	cvVvc	Ex: **iguais**
	ccVvc	Ex: **vitrais**

3.2.38 Observe as seguintes palavras: (Texto "Recalcitrante")

ia aí	viu não	uma ano	moço dele	cobra pobre	forrou fiquei

Simbolizando-se por:

V— vogal

c — consoante

v — semivogal

Digitalizado com CamScanner

Segundo esta convenção, cada sílaba das palavras acima apresenta a seguinte constituição:

i | a	V | V
a | i	V | V
viu	cVv
não	cVv
u | ma	V | cV
a | no	V | cV
mo | ço	cV | cV
de | le	cV | cV
co | bra	cV | ccV
po | bre	cV | ccV
for | rou	cV | cVv
fi | quei	cV | cVv

Verifica-se que a vogal (V) é o elemento básico da sílaba, pois aparece em cada uma das sílabas ao passo que a consoante (c) e/ou a semivogal (v) podem estar presentes ou não.

3.2.39 Divida em sílabas as palavras dadas, e ao lado das mesmas, faça um esquema da constituição de cada sílaba, usando:

V — para vogal, elemento básico da sílaba;
c — para consoante;
v — para semivogal;
(Texto "Recalcitrante")

fogo	fo | go	:	cV | cV
caso	ca | so	:	cV | cV
viaja	vi | a | ja	:	cV | V | cV

suado

sobre
quebro

sei
vai

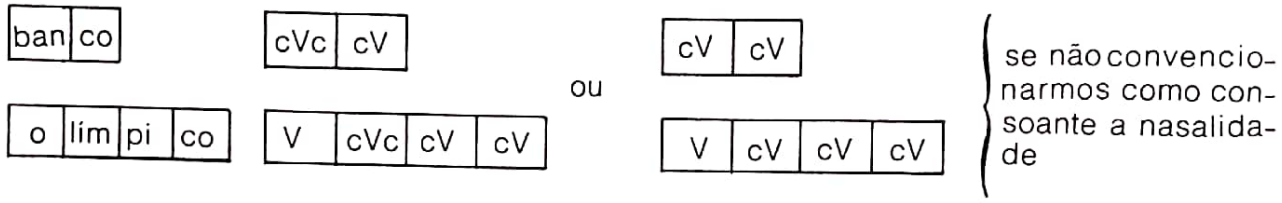
chegou
bateu

Digitalizado com CamScanner

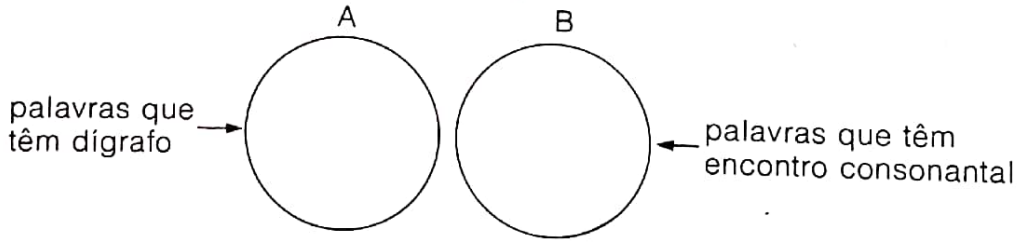
Cada professor saberá a dosagem ideal de exercícios deste tipo que devam ser propostos a seus alunos. O importante é que o aluno identifique a vogal como núcleo silábico e deferencie os padrões silábicos, segundo a existência ou não de consoante e/ou não de semivogal à direita e à esquerda da vogal.

Com esta atividade, o aluno trabalhará sempre a partir dos elementos fônicos e não gráficos, o que faz com que os dígrafos *qu* e *ch* de *quebro* e *chegou* sejam representados por c (consoante). E no caso de palavras como *hoje, haver,* etc, *h* não terá representação, pois se trata apenas de elemento gráfico.

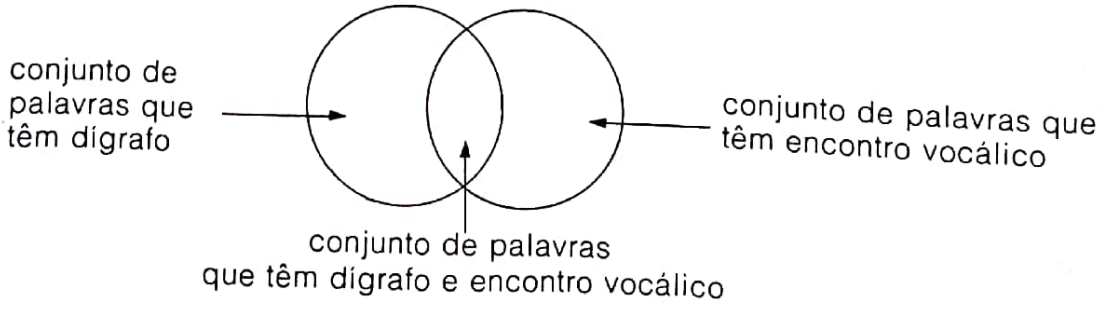
Em palavras como *banco* e *olímpico,* etc. (Texto "Recalcitrante"), preferimos considerar o "n" e o "m" destas palavras como consoantes, conforme Mattoso Câmara Jr. (cf. *Problemas de lingüística descritiva* — Ed. Vozes); a critério, porém, do professor, os alunos poderão não registrar a presença do elemento "n" ou "m" à direita, se o convencionado for a identificação da vogal oral ou nasal, indiferentemente.



3.2.40 Coloque no círculo A as palavras que têm dígrafo, isto é, duas letras que representam um som; e no círculo B, as que possuem encontro consonantal, quer dizer, duas consoantes que representam dois sons na mesma sílaba: (Texto "Assalto")
propriedade — chão — atropelo — acharam — claridade — fruta — massa — barracas — bloqueadas — vermelha

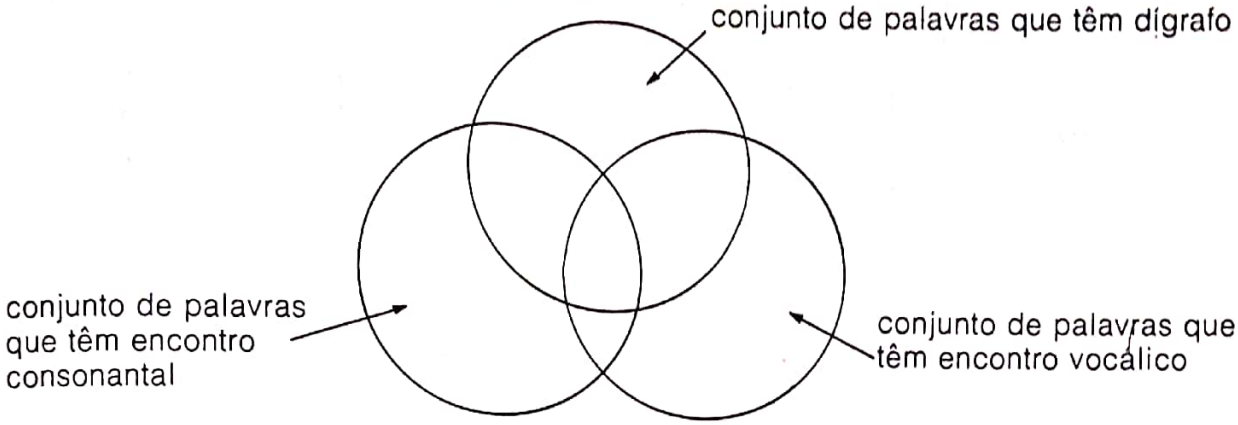


3.2.41 Coloque as palavras abaixo nos círculos correspondentes, conforme o que se pede: (Texto "Assalto")
inteira — outros — feira — uivo — amassadas — loura — fechado — passageiros — houve



Digitalizado com CamScanner

3.2.42 Coloque as palavras abaixo nos círculos correspondentes: (Texto "João Fanhoso")
trêmulo — Fanhoso — olhos — preguiça — passou — cascalho — currais — quintal — chão — córrego — cheio — planou — céu — galhos — caseiro — galinhas — problemas — preguiçou.



3.2.43 O *x* é uma letra que pode representar fonemas diversos. Em cada uma das séries abaixo, há uma palavra em que a pronúncia do *x* é diferente das demais. Assinale-a: (Textos "Mocinho" e "O que você deve fazer")

( ) exemplares ( ) próximo ( ) máximo ( ) proximidade	( ) caixa ( ) enxoval ( ) xarope ( ) complexo	( ) exclamar ( ) experiência ( ) reflexo ( ) expostos

3.2.44 O *x* pode ter, por exemplo:

1. som de "s"
2. som de "cs"
3. som de "ch"

Preencha os parênteses abaixo, levando em conta essa numeração: (Texto "O que você deve fazer")

( ) complexo
( ) caixa
( ) sintaxe
( ) próximo
( ) enxoval
( ) máximo

3.2.45 Assinale, em cada série, a palavra em que a letra *u* não é fonema: (Texto "Mocinho")

( ) azuis ( ) brinquedos ( ) possuía ( ) muito	( ) bravura ( ) chapéu ( ) couro ( ) vaqueiro	( ) ninguém ( ) figurino ( ) estúdio ( ) auditório

Digitalizado com CamScanner

3.2.46 Um mesmo fonema pode ser representado por letras diferentes. Separe, nos retângulos abaixo, os conjuntos de palavras em que o fonema /s/ é representado da mesma maneira: (Texto "Assalto")

assalto — rebuliço — sirena — direção — pressa — preço — massa — espaço — notícia — serviço.

assalto	rebuliço	sirena

3.2.47 Observe que em | rede
parede | a letra *r* representa dois fonemas (sons da fala) diferentes. (Texto "A casa" de Vinícius de Moraes)

- O som do /r/ de rede é idêntico ao som do (rr) de barro. Em ambas as palavras, temos um som forte do fonema /r/ que pode ser representado pelas letras *r* e *rr.*

- Nas palavras parede e morada o fonema /r/ é brando e sua representação se faz sempre pela letra *r.*

3.2.48 Preencha o quadro abaixo com as palavras: *reta, orelha, horrível, barulhentas, carnaval, guitarra, barato, relógio, encaracolado, queridinha, queria, horror, raiva, margarina, separando as de r* brando das de *r* forte. Convencionou-se representar a vibrante simples por /r/ e a múltipla por /R/. (Texto "Chapeuzinho vermelho de raiva")

Som brando (vibrante simples) /r/	som forte (vibrante múltipla) /R/
orelha	reta horrível

3.2.49 Observe o exercício anterior e responda:

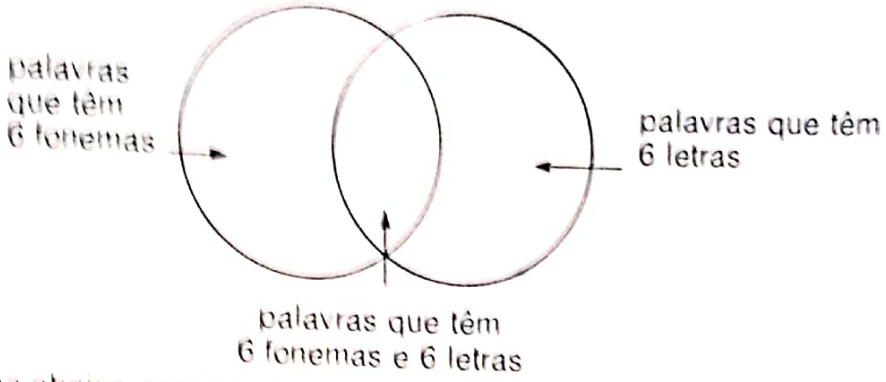
- Em que posição aparece na palavra o fonema /R/, som forte, representado pela letra *r*?

.....

Digitalizado com CamScanner

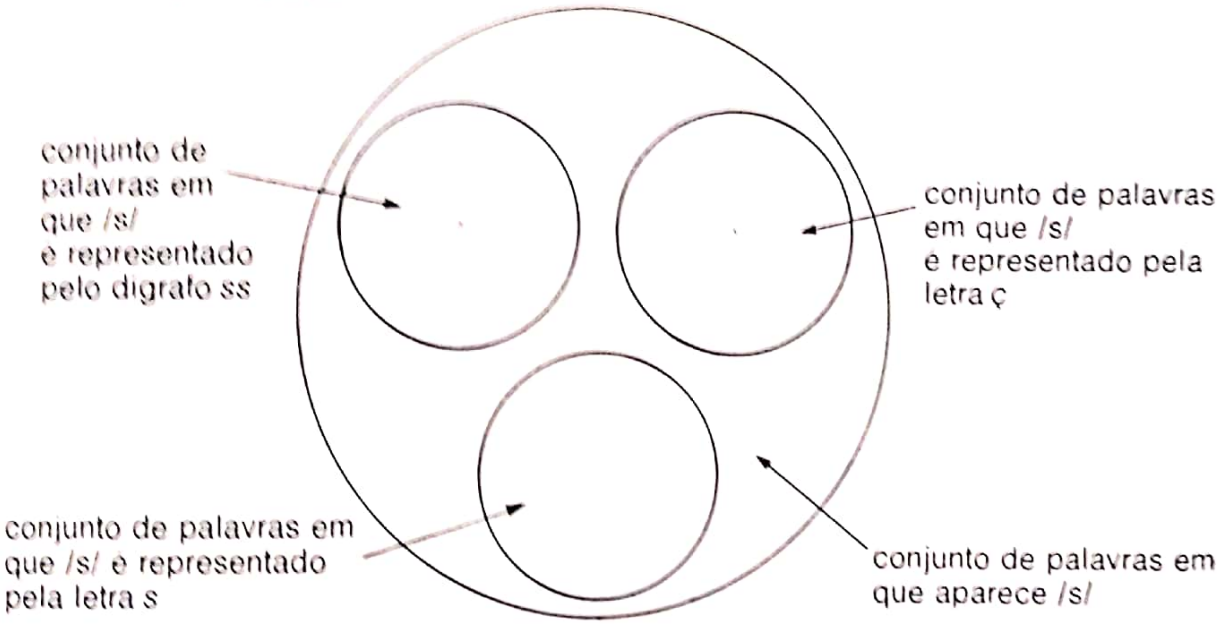
3.2.50 Distribua as palavras abaixo nos conjuntos, conforme se pede: (Texto "Assalto")

assalto — sirena — carrinho — guarda — qualquer — ônibus — outros — melhor — marido — tomate.



3.2.51 No diagrama abaixo, represente cada uma das palavras do conjunto que se segue: (Texto "Assalto").

assalto — rebuliço — serviço — sirena — pudesse — direção — pressa — massa — espaço — preço.



3.2.52 Substitua o fonema inicial das palavras *tinha* e *sala* por outros fonemas diferentes, formando assim novas palavras: (Texto "Porquinho-da-índia")

T	I	NH	A
P	I	NH	A
R	I	NH	A
	I	NH	A
	I	NH	A
	I	NH	A

S	A	L	A
	A	L	A
	A	L	A
	A	L	A
	A	L	A
	A	L	A

Digitalizado com CamScanner

3.2.53 Procure reconhecer a mensagem abaixo. Os fonemas devem ser recolocados em ordem, de modo a formar uma palavra de nossa língua:

O	C	R	R	O	S	O

(A resposta esperada é: SOCORRO)

4 A MORFOSSINTAXE

a. *A frase e sua estrutura*

A necessidade humana de expressão e comunicação pode efetuar-se, como vimos, através de códigos verbais e não-verbais. Para realizar propósitos comunicativos mais simples, basta-nos, muitas vezes, recorrer a expressões que, em nossa língua, têm verdadeiro valor de frases:

Alô!
Silêncio!
Fogo!
Assalto!

Essas frases, entretanto, limitando-se à comunicação circunstancial, não servem para transmitir mensagens mais elaboradas. Para esse fim, mesmo numa conversa informal, escolhemos, entre outras, as palavras adequadas, combinando-as de modo a tornar nosso pensamento compreensível ao ouvinte. A posição dos elementos dentro da frase, assim como a forma dos vocábulos, dependem de regras, cujo conjunto constitui a gramática de nossa língua. Aplicadas tanto na escrita quanto na fala, essas regras "estão presentes nas construções reais e nas construções possíveis do Português, e não apenas nas construções 'ideais', preconceituosamente consideradas as únicas 'legítimas' pela gramática normativa tradicional. Quando uma criança diz 'eu sabo' por 'eu sei', ou 'eu dizi' por 'eu disse', está usando regras próprias de sua idade."[1]

Tomemos agora como exemplo a seguinte frase:

"O trocador esfregou as mãos."

Por ser uma unidade de comunicação, esta frase aproxima-se daquelas que citamos anteriormente; mas difere delas por apresentar dois constituintes essenciais e interdependentes:

- o SUJEITO — O trocador
- e o PREDICADO — esfregou as mãos

À frase formada por esses dois elementos essenciais convencionou-se chamar de ORAÇÃO.

---

[1] RIO DE JANEIRO. Morfossintaxe. In: SEEC, Laboratório de Currículos. *Proposta metodológica para o ensino na 6.ª série do 1.º grau regular.* (Projeto: Reformulação de currículos para o ensino de 1.º grau). 1977. (mimeografado).

Digitalizado com CamScanner

A oração pode constituir-se, pois, de: um sintagma nominal sujeito (qualquer estrutura que possa funcionar como sujeito) e um sintagma verbal predicado (qualquer estrutura que possa funcionar como predicado).

Ex. [A senhora gorda] [apareceu]

sintagma nominal sujeito — Sintagma verbal predicado

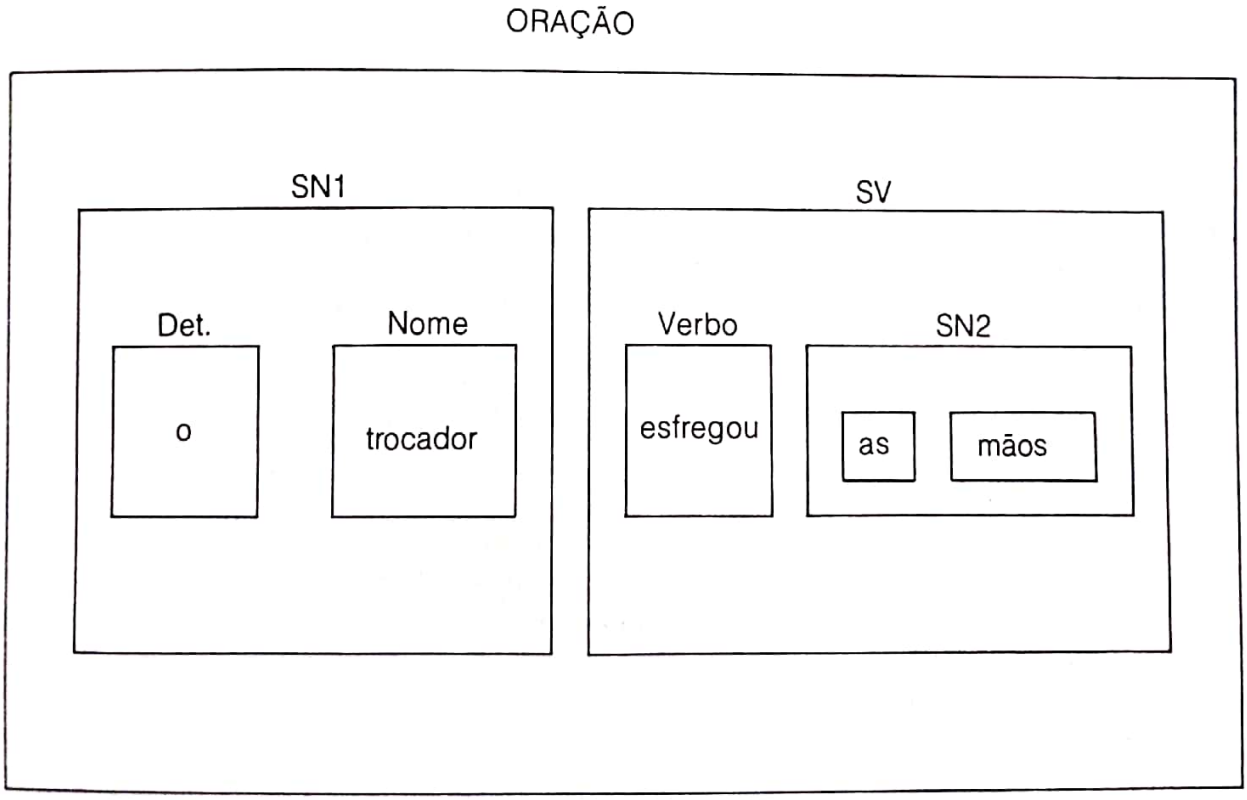
O sintagma verbal pode conter apenas um verbo como na frase acima; mas, mais freqüentemente, é formado de um verbo e de outro sintagma nominal. Assim, a oração "O trocador esfregou as mãos" contém um sintagma nominal (SN) e um sintagma verbal (SV):

[O trocador] [esfregou as mãos]

SN — SV

Por sua vez, o sintagma verbal "esfregou as mãos" contém um verbo (esfregou) e um outro sintagma nominal (as mãos).

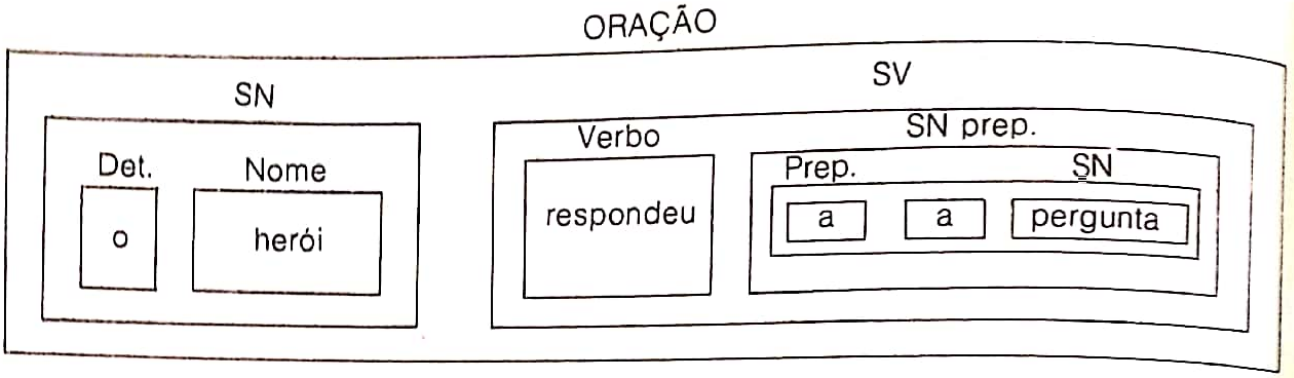
Nesta oração os dois sintagmas nominais são constituídos cada um de um nome e de um artigo que o determina; se quiséssemos, portanto, distribui-los em um grande conjunto — a oração —, que apresentasse subconjuntos, teríamos:



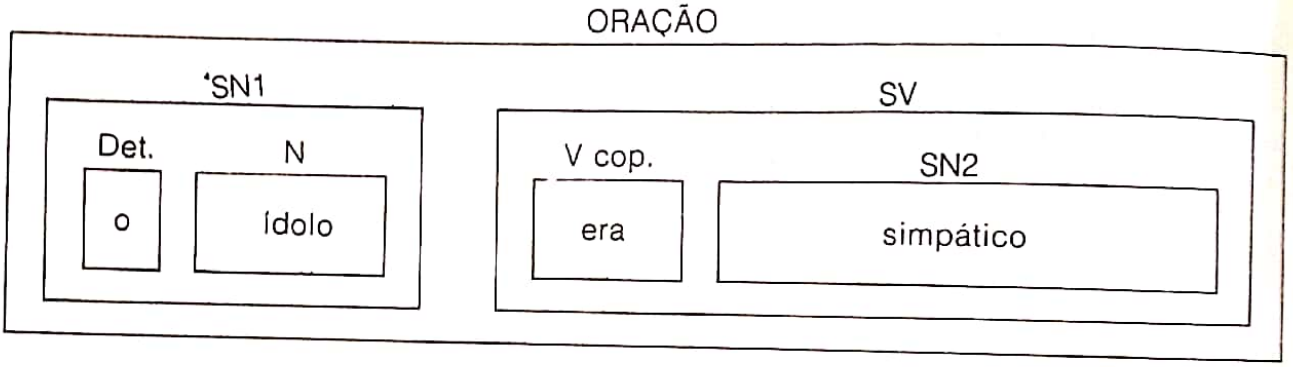
Note-se que o sintagma nominal sujeito (SN1) não se confunde com o sintagma nominal objeto (SN2) porque se relacionam de modo diferente dentro da oração. Enquanto o primeiro sintagma nominal se relaciona com o sintagma verbal formando a oração, o segundo sintagma nominal forma com o verbo o sintagma verbal.

Digitalizado com CamScanner

A frase "O herói respondeu à pergunta" apresenta um sintagma nominal sujeito (O herói) e um sintagma verbal predicado (respondeu à pergunta); este sintagma verbal predicado é formado pelo verbo *respondeu* e por um sintagma nominal objeto indireto, sintagma nominal esse que se apresenta preposicionado. Distribuindo o grande conjunto da oração em subconjuntos, teríamos:



Há um outro tipo de oração também composto de sintagma nominal sujeito — SN1 — e de sintagma verbal; mas, neste caso, o verbo deste sintagma verbal tem apenas a função de cópula, isto é, de ligar o sintagma nominal predicativo — SN2 (pertencente ao sintagma verbal) ao sintagma nominal sujeito. Assim:



Assim, nas orações citadas, encontramos sempre um sintagma nominal sujeito e um sintagma verbal predicado. "A certeza de que tais porções se constituem em unidades indivisíveis pode ser patenteada por critérios semântico - sintáticos utilizados na descrição lingüística. Assim, por exemplo, são possíveis substituições do tipo:"[1]

SN

O trocador

SV

apareceu

esfregou as mãos

respondeu à pergunta

era simpático

ou então

SN

A senhora gorda

O trocador

O herói

O ídolo

SV

esfregou as mãos

[1] BECHARA, Evanildo et alii. *Comunicação e Expressão*. 1.ª série/2.º grau. Rio, Francisco Alves/Edutel. 1977. p. 234

Digitalizado com CamScanner

EXPANSÃO

"Chama-se expansão a todo elemento acrescentado a um enunciado que não modifica as relações mútuas e a função dos elementos preexistentes."[1]
Vejamos alguns exemplos de expansão do sintagma nominal:

O sintagma nominal pode expandir-se pela inclusão de outro constituinte, opcional:

SN
A *simpática* senhora gorda — apareceu

SN
O trocador *moreno* — esfregou as mãos.

SN
O herói *vaidoso* — respondeu à pergunta

SN
O ídolo *risonho* — era simpático.

A expansão do sintagma nominal sujeito das frases acima foi feita através de nomes adjetivos (simpática, moreno, vaidoso, risonho); mas essa expansão do sintagma nominal pode ser feita através da inclusão de outras classes de palavras (como o pronome, por exemplo: O *meu* ídolo era simpático)e por orações adjetivas, numa operação de relativização: O trocador, *que estava cansado*, esfregou as mãos.

Na frase "O galo cantou antes da hora", o SN sujeito é o seu elemento básico e, portanto, o seu núcleo; o artigo *o* é um adjunto, isto é, um determinante do nome. Poderiamos expandir esse sintagma nominal sujeito acrescentando-lhe outros determinantes como por exemplo o adjetivo *velho* e a oração adjetiva *que andava meio cambeta,* como "adjuntos" do nome-núcleo *galo*. Para que os alunos dominem com maior facilidade a operação da relativização, seria, de início, mais conveniente desdobrar essa operação em várias fases: primeiro se apresentariam emparelhadas as duas orações com o mesmo sintagma nominal:

O galo velho cantou antes da hora.
O galo velho andava meio cambeta.

Depois, se substituiria o SN repetido pelo pronome relativo *que* na oração que iria servir de adjunto:

O galo velho cantou antes da hora.
Que andava meio cambeta.
E o resultado, após a relativização, seria:
O galo velho que andava meio cambeta cantou antes da hora.

O sintagma verbal pode ser expandido pela inclusão de adjuntos num sintagma nominal objeto; em "O trocador esfregou as mãos " podemos expandir o sintagma verbal acrescentando ao sintagma nominal objeto num nome adjetivo: esfregou as mãos *doloridas,* um advérbio esfregou as mãos *muito doloridas* ou uma oração adjetiva obtida através de uma operação de relativização esfregou as mãos *que estavam muito doloridas.*

[1] MARTINET, A. *Élémentas de linguistique générale*. Paris, Armand Colin, 1970. p. 128.

Digitalizado com CamScanner

O sintagma verbal também pode ser expandido pela inclusão de um sintagma adverbial que acrescente uma idéia circunstancial ao verbo: "*Na feira*, a gorda senhora protestou a altos brados"

Outra mudança estrutural que merece atenção é a *passivização*, que consiste em dar forma passiva a frases ativas. A nomenclatura não é importante, mesmo porque deve-se exercitar não só a mudança ativa→passiva, mas também o inverso.

Tão importante quanto apreender o mecanismo dessas mudanças é saber avaliar a propriedade de cada construção à expressão da idéia. Geralmente, o termo colocado na primeira posição recebe destaque especial, a não ser que uma entoação enfática realce qualquer termo onde quer que ele esteja na frase. No estudo da *passivização*, convém ainda lembrar que o agente só é mencionado se for preciso lhe dar algum realce, e isto depende do que se tem a comunicar. Confrontem-se: Um dia, uma telha de louça foi quebrada pelo vento sul /Um dia, uma telha de louça foi quebrada em segundos.

4.1 *OBJETIVOS*

O aluno deverá ser capaz de:

4.1.1 Reconhecer a pontuação como elemento significativo, responsável pela clareza, relacionando-a com o seu elemento equivalente na língua oral — a entoação.

4.1.2 Distinguir vocábulo, frase, oração e período.

4.1.3 Distinguir a ordem básica dos termos na frase.

4.1.4 Reconhecer diversas possibilidades de reestruturação das palavras e locuções na oração.

4.1.5 Reconhecer a possibilidade de ampliar ou reduzir elementos da oração (por expansão, transformação ou substituição).

4.1.6 Empregar o vocabulário adequadamente em procedimentos de relação, combinação e substituição.

4.1.7 Identificar algumas classes de palavras.

4.1.8 Identificar as flexões de gênero e de número.

4.1.9 Identificar as flexões verbais — partindo das formas de uso mais freqüente.

4.1.10 Identificar os valores básicos dos tempos e modos verbais, empregando-os adequadamente em frases.

4.1.11 Reconhecer a possibilidade de transformação de frases da voz ativa para a voz passiva e vice-versa.

4.1.12 Utilizar as regras básicas de concordância nominal e verbal.

4.1.13 Distinguir elementos constituintes da estrutura do vocábulo (radical e afixos)

4.1.14 Ampliar o vocabulário através de processos de derivação e composição.

Digitalizado com CamScanner

4.2. *ATIVIDADES*

Pontuação

O aluno deverá reconhecer a pontuação como elemento significativo responsável pela clareza e, ao mesmo tempo, relacioná-la com o seu elemento equivalente na língua oral — a entoação.

Apesar de serem bastante conhecidos dos professores, transcrevemos aqui alguns exercícios que consideramos interessantes pelo seu aspecto lúdico e que julgamos agradáveis aos alunos.

4.2.1 Use os sinais convenientes de pontuação nas frases abaixo, a fim de atribuir-lhes sentido:

- Maria quando toma banho quente sua mãe diz ela tenho de tomar banho frio.
- Um fazendeiro tinha um bezerro e a mãe do fazendeiro era também o pai do bezerro.
- Ordem não queremos bagunça
- Levar uma pedra a S. Paulo uma andorinha só não faz verão).

(Os alunos farão suas tentativas através da leitura e chegarão à pontuação adequada abaixo transcrita:

- Maria, quando toma banho quente, sua.— Mãe! — diz ela — tenho de tomar banho frio.
- Um fazendeiro tinha um bezerro e a mãe; do fazendeiro era também o pai do bezerro.
- Ordem, não queremos bagunça!
- Levar uma pedra a S. Paulo uma andorinha só não faz, verão.

4.2.2 Um poeta tinha três namoradas; cada uma das três queria saber a quem ele realmente amava. E ele conseguiu agradar a todas, usando ou não sinais de pontuação na estrofe abaixo, depois das palavras sublinhadas.

Tente pontuar como ele o fez.

Eis a estrofe:

Se consultar a razão,
Digo que amo Soledade
Não Lia, cuja bondade
Ser humano não teria
Não aspiro à mão de Iria,
Que não tem pouca beldade.

- Se ele dissesse que amava somente Soledade, como seria a pontuação? (Apenas para orientação do professor transcrevemos as estrofes com a pontuação adequada na coluna da direita.)

Se consultar a razão,
Digo que amo *Soledade*
Não Lia, cuja bondade
Ser humano não *teria*
Não aspiro à mão de Iria,
Que não tem pouca beldade.

Se consultar a razão,
Digo que amo Soledade,
Não Lia, cuja bondade
Ser humano não teria.
Não aspiro à mão de Iria,
Quem não tem pouca beldade

Digitalizado com CamScanner

• Caso Lia fosse a escolhida, a estrofe ficaria assim: (Cf. coluna da direita)

Se consultar a razão,
Digo que amo *Soledade*
Não Lia, cuja bondade
Ser humano não *teria*
Não aspiro à mão de Iria,
Que não tem pouca beldade.

Se consultar a razão,
Digo que amo Soledade?
Não. Lia, cuja bondade
Ser humano não teria.
Não aspiro à mão de Iria
Que não tem pouca beldade.

• E se ele preferisse Iria, a pontuação seria esta: (Cf. coluna da direita)

Se consultar a razão,
Digo que amo *Soledade*
Não Lia, cuja bondade
Ser humano, não teria
Não aspiro à mão de *Iria*,
Que não tem pouca beldade.

Se consultar a razão,
Digo que amo Soledade?
Não. Lia, cuja bondade
Ser humano não teria?
Não! Aspiro à mão de Iria,
Que não tem pouca beldade.

4.2.3 Observe o sinal de pontuação empregado no final de cada uma das frases. (Texto "O relógio" de Orígenes Lessa)

A. — Mas onde é que você arranjou dinheiro, Juca?

B. — Tirei um adiantamento no colégio.

C. — Mas, Rosinha...

D. — Não quero saber de Rosinha nem Mané Rosinha!

E. — Mas veja que beleza... Olhe o mostrador...

F. — Beleza, nada! Loucura!

4.2.4 Usando a palavra declaração, indagação, justificativa, hesitação, decisão, indignação, reconheça cada uma dessas reações nas frases da atividade 4.2.3.

A .....
B .....
C .....
D .....
E .....
F .....

4.2.5 Que sinal de pontuação foi usado no início de cada frase do exercício 4.2.3?

.....

• Por que o autor empregou este sinal de pontuação?

.....

4.2.6 Transformar 3.2.1 em atividade escrita.

4.2.7 Adaptar 3.2.5 em atividade de pontuação.

4.2.8 Copie as seguintes frases: (Texto "João Fanhoso")

• O galo velho olhou de novo o céu
• João Fanhoso fechou os olhos mal-humorado
• A sola dos pés doía, doía
• Calo miserável
• João-de-Barro despertara com o canto do galo índio

Digitalizado com CamScanner

4.2.9 As frases do exercício 4.2.8 serão lidas pelo professor mais de uma vez (tantas quantas se fizerem necessárias); preste atenção à entoação dada a cada frase.

4.2.10 Após a última leitura de cada frase, use um dos seguintes sinais de pontuação:

ponto final;
ponto de exclamação;
ponto de interrogação;
reticências.

O sinal de pontuação será colocado no final de cada frase copiada por você em seu caderno. (cf. 4.2.8)

(O professor lerá várias vezes as mesmas frases, dando-lhes a entoação que desejar; escolhida esta, repetirá a leitura sempre com a mesma entoação. O professor, evidentemente, dará às frases uma entoação diferente daquela que as frases têm no texto escolhido).

4.2.11 Quando você escreve, os sinais de pontuação podem indicar maneiras de dizer, sentir ou entender a frase. Observando a pontuação, preencha os espaços em branco com frases.

- .....?
- ..... !
- .....●
- ..... ●●●

4.2.12 Empregue o sinal de pontuação que se faz necessário, no final de cada frase, de acordo com a indicação dada. (Texto "João Fanhoso")

- E aquele galo caduco vinha acordá-lo fora de horas ( ) (declaração)
- E aquele galo caduco vinha acordá-lo fora de horas ( ) (pergunta)
- E aquele galo caduco vinha acordá-lo fora de horas ( ) (indignação)
- E aquele galo caduco vinha acordá-lo fora de horas ( ) (interrupção do pensamento)

4.2.13 Modifique a letra inicial minúscula sempre que se fizer necessário e complete os quadrados com sinais de pontuação convenientes:

"BORBOLETA PERDIDA"[1]

desapareceu da casa de sua mãe uma borboleta que atende pelo nome de Atiria ☐ é pequena ☐ amarela ☐ com raias pretas e tem um defeito nas asas ☐ quem souber de seu paradeiro ☐ poderá informar à mãe dela ☐ que é pobre e está muito aflita ☐ endereço ☐

tronco de jacarandá ☐ alameda dos pinheiros ☐

(O trecho pontuado ficará assim:

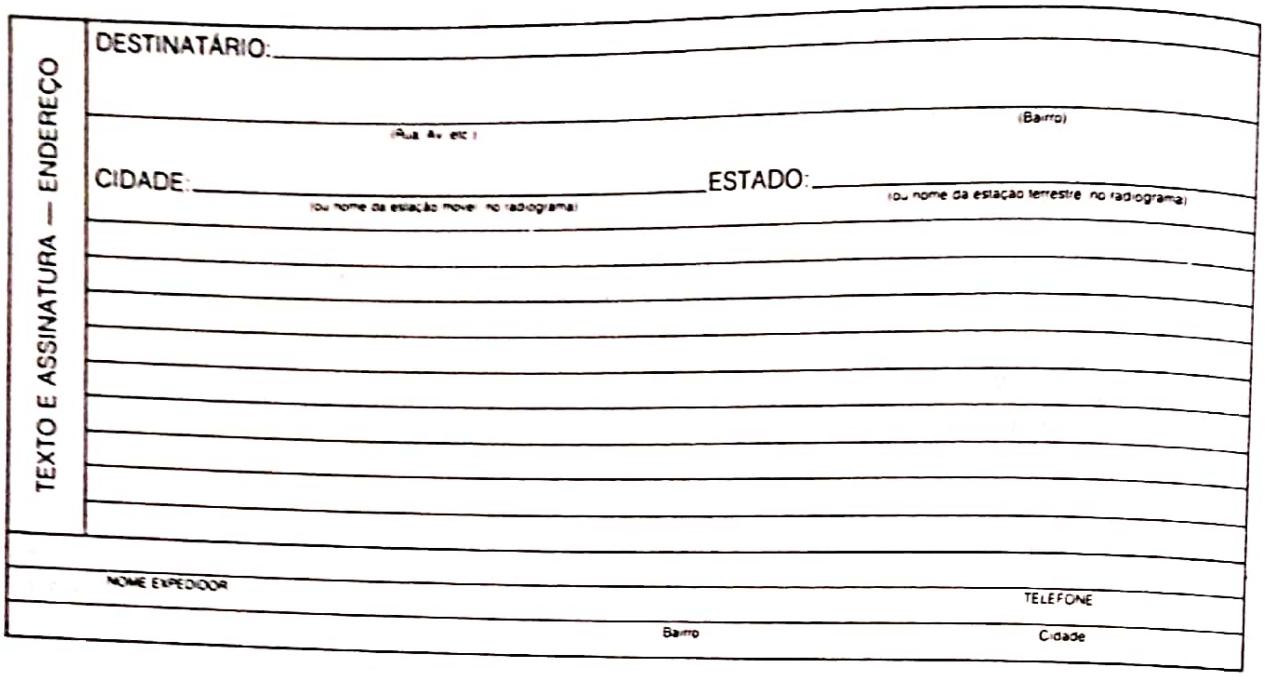
"BORBOLETA PERDIDA"

Desapareceu da casa de sua mãe uma borboleta que atende pelo nome de Atiria. É pequena, amarela, com raias pretas e tem um defeito nas asas. Quem souber de seu paradeiro, poderá informar à mãe dela, que é pobre e está muito aflita. Endereço:
Tronco de Jacarandá. Alameda dos Pinheiros.)

[1] ALMEIDA, Lúcia Machado de. *O caso da borboleta Atíria*. 3.ª ed. S. Paulo, Ática, 1975. p. 19.

Digitalizado com CamScanner

4.2.14 Faça de conta que você é Maria Rosa (Texto "O relógio de Orígenes Lessa") e que você mora em outro Estado e quer comunicar a seus pais que brigou com Juca, seu marido, e voltará para casa. Envie-lhes um telegrama. Você sabe que, por economia e rapidez, a linguagem telegráfica é normalmente breve, sem monossílabos (lhe, o, a, os, nos, etc.) ou sinais de pontuação; no entanto, se for preciso para a clareza da mensagem, use vg para vírgula e pt para ponto.

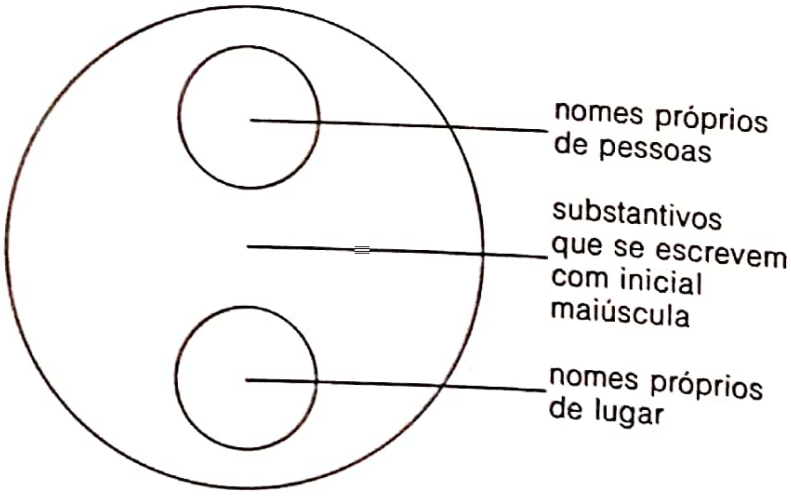


A atividade 4.2.14 pode propiciar ao professor oportunidade de por em relevo os elementos da comunicação, bem como as características da linguagem telegráfica.

Os exercícios propostos para o item *Pontuação* são apenas algumas sugestões entre inúmeras outras possibilidades de atividades. Nossa intenção é facilitar o trabalho do professor e jamais limitá-lo.

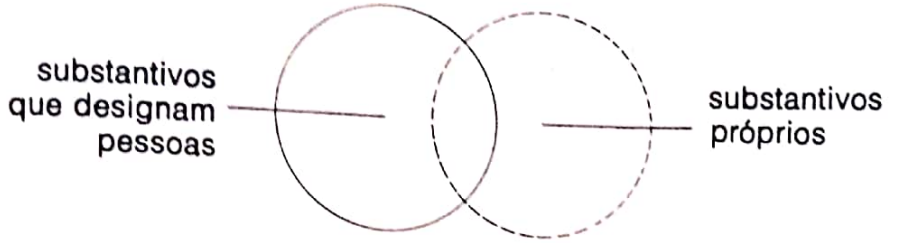
Nome: substantivo e adjetivo. Flexões. Concordância. Expressão do grau.

4.2.15 Distribua dentro do círculo conveniente as palavras: (Texto "Mocinho")
Rio, Alfredinho, Oeste, Copacabana, Kleber, Gaúcho, Toto, "States", Mauricinho.



Digitalizado com CamScanner

4.2.16 Escreva, dentro do círculo adequado, as seguintes palavras: (Texto "Mocinho") garotos, Rio, Alfredinho, mocinho, locutor, vaqueiro, Oeste, Copacabana, Kleber, telespectadores, gaúcho, Gatilho, Mauricinho.

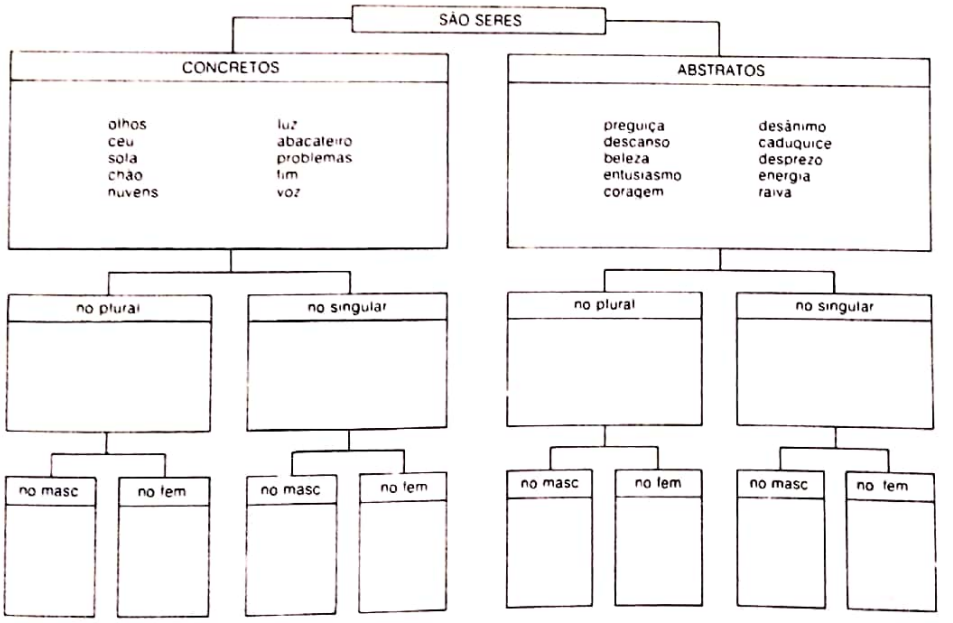


No caso de o professor julgar conveniente referir-se a substantivos concretos e abstratos deve ter em mente o conceito de Mattoso Câmara Jr. sobre esta classificação:

"CONCRETOS — Diz-se dos nomes substantivos que, ao contrário dos abstratos, se referem a seres materiais ou espirituais, reais ou fictícios (exs.: cão, alma, fada). Estende-se a denominação aos nomes substantivos que designam um conjunto de fenômenos concretamente concebidos à maneira de um ser (exs.: dia, noite, luz), bem como as organizações sociais que por convenção se consideram como um ser (exs.: sociedade, escola)."[1]

"ABSTRATOS — designação dada aos nomes usados como substantivos, para as qualidades e as ações, que ficam assim abstraídas dos seres que, respectivamente, as possuem ou as executam. O substantivo abstrato de qualidade associa-se assim a um adjetivo, que exprime a mesma qualidade como atributo de um determinado ser; ex.: tristeza (cf. triste), alegria (cf. alegre), bondade (cf. bom). O substantivo abstrato de ação se associa, por sua vez, a um verbo, que exprime a mesma ação por um determinado ser; ex.: admiração (cf. admirar), julgamento (cf. julgar), consolo (cf. consolar)."[2]

4.2.17 Classifique as palavras de acordo com as indicações. (Texto "João Fanhoso")



[1] MATTOSO CÂMARA JR, J. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro/S. Paulo. J. Ozon , 1964. p. 81
[2] Id. ibid., p. 19

Digitalizado com CamScanner

Após a realização desta atividade, o aluno deduzirá que os substantivos abstratos têm forma de singular masculino ou feminino: por isso, as colunas referentes a abstratos no plural masculino e feminino ficaram em branco.

Coletivos

O aluno na 5.ª série já deve ser capaz de identificar os coletivos como sendo substantivos que têm uma forma de singular, mas designam um conjunto de seres da mesma espécie. O estudo dos mesmos ocorrerá à medida que apareçam nos textos. O importante é o aluno dominar o conceito de coletivo, a fim de saber utilizá-lo adequadamente em suas mensagens; por conseguinte, não há qualquer sentido em que sejam dadas aos alunos listas de coletivos.

4.2.18 Muitos coletivos específicos (aqueles que se aplicam só a determinada espécie de seres) são derivados do nome do ser a que se aplicam, com o auxílio de sufixos —ada, —al ou —zal, —edo, —agem, —aria, (menin**ada**, are**al**, capin**zal** passar**edo**, ferr**agem,** caval**aria**). Complete as colunas abaixo, conforme o modelo: (Texto "João Fanhoso")

bambuzal	mulherada	ramagem

(Possíveis respostas: cafezal, passarinhada, criançada, garotada, folhagem)

4.2.19 Usando um dos sufixos mencionados no exercício anterior, forme coletivos derivados de:

	RESPOSTAS		RESPOSTAS
boi _____	(boiada)	cavalo _____	(cavalaria)
ninho _____	(ninhada)	roupa _____	(rouparia)
pessoa _____	(pessoal)	droga _____	(drogaria)
pântano _____	(pantanal)	árvore _____	(arvoredo)
banana _____	(bananal)		

4.2.20 A que se referem os coletivos abaixo?

cardume _____ .....
batalhão _____ .....
esquadra _____ .....
fauna _____ .....
flora _____ .....
hinário _____ .....
multidão _____ .....
ramalhete _____ .....

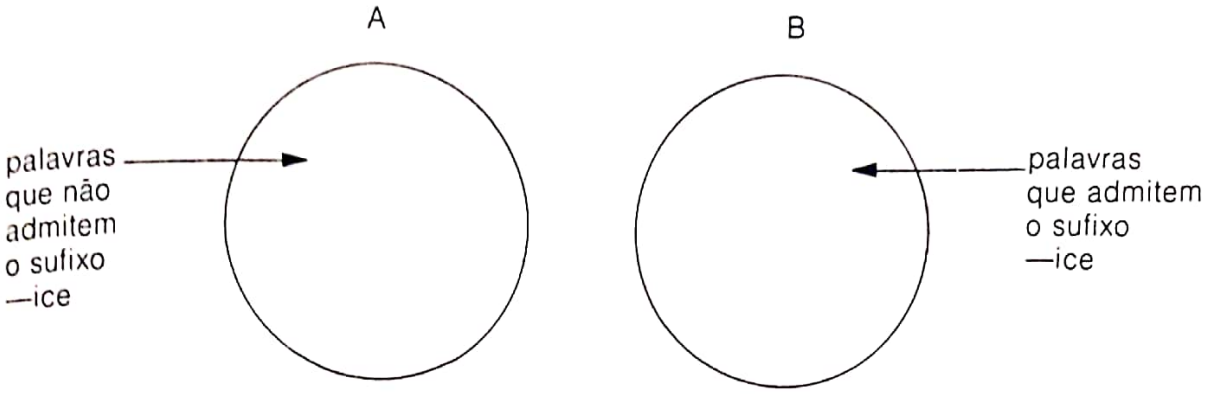
4.2.21 Coloque na coluna A as palavras primitivas (as que dão origem a outras palavras) e na coluna B, as palavras derivadas (as que têm prefixo ou sufixo).
As palavras são: bobagem, mulher, meninos, impróprio, filho, palmadas, noite, carinha, dia, horroroso, cama, horário. (Texto "Hora de dormir")

A	B
PRIMITIVAS	DERIVADAS
mulher	bobagem

Digitalizado com CamScanner

4.2.22 Uma das palavras derivadas de *menino* é meninice: (Texto "Hora de dormir") Abaixo são dadas palavras que admitem este sufixo —ice e outras que não. Preencha os círculos, conforme se pede.

As palavras são: gente, velho, colégio, criança, castigo, doido, hora, rua, tolo, boca.



Flexões dos nomes. Concordância nominal e verbal.

4.2.23 Faça segundo o modelo: (Texto "Mocinho")

A. O mocinho norte-americano prometeu ir à televisão.
B. A mocinha norte-americana prometeu ir à televisão.
C. Os mocinhos norte-americanos prometeram ir à televisão.
D. As mocinhas norte-americanas prometeram ir à televisão.

A. O estudante latino-americano não compareceu à reunião.
B. _____
C. _____
D. _____

A. O campeão franco-brasileiro desistiu da prova.
B. _____
C. _____
D. _____

4.2.24 Siga o modelo: (Texto "Mocinho")

A. A proximidade do herói os punha nervosos.
B. A proximidade da heroína os punha nervosos.
C. A proximidade dos heróis os punha nervosos.
D. A proximidade das heroínas os punha nervosos.

A. A proximidade do pai os tranqüilizava.
B. _____
C. _____
D. _____

Digitalizado com CamScanner

A. A proximidade do professor os ajuda muito.
B. _____
C. _____
D. _____

4.2.25 Faça conforme o modelo:

A. Era o ídolo do menino.
B. Era o ídolo da menina.
C. Eram os ídolos dos meninos
D. Eram os ídolos das meninas.

A. Era o líder do adolescente.
B. _____
C. _____
D. _____

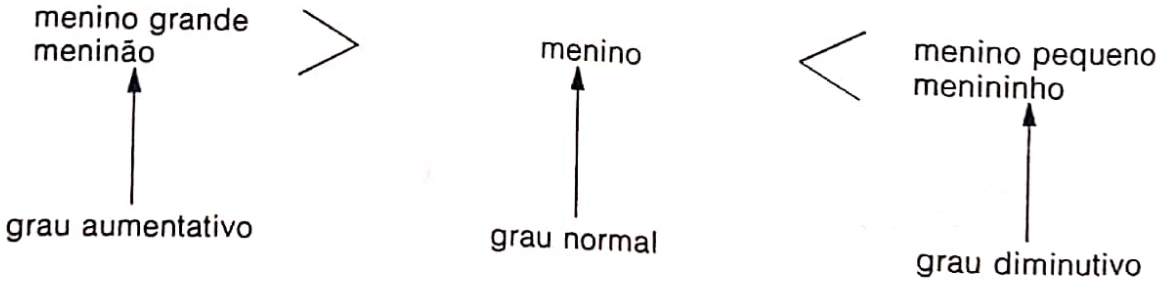
A. Era a brincadeira predileta do garoto.
B. _____
C. _____
D. _____

Cabe ao professor selecionar os casos que devam ser objeto de suas aulas; aqui, apenas sugerimos o tratamento da atividade.

A expressão do grau

As nossas gramáticas e livros didáticos têm tratado do grau como flexão dos nomes. De acordo com Mattoso Câmara Jr., parece-nos importante tratar o grau como um problema semântico que em Português ora se expressa por derivação prefixal (produção/superprodução) ou sufixal (casa/casebre; casinha; casarão), ora por procedimento sintático (paciente/muito paciente; tão paciente quanto, menos paciente que; paciente como), ora por procedimento lexical (aflito/desesperado), ora por procedimento fônico (bom/Ele é o bom).

No grau dos substantivos o que se distingue é a dimensão dos elementos; assim, a palavra *menino* exprime o elemento designado em sua dimensão mais comum; já *menino pequeno* e *menininho* exprimem uma dimensão menor que a mais comum e *menino grande* ou *meninão*, uma dimensão maior que a mais comum.



No grau dos adjetivos o que se distingue é a intensidade atribuída ao adjetivo. Em

- Minha estória é *bonita*.
- Minha estória é *mais bonita* que a de Robinson Crusoé.
- Minha estória é *menos bonita* que a de Robinson Crusoé.

Digitalizado com CamScanner

No primeiro exemplo, o adjetivo está num estado que se considera "normal". Nos outros dois exemplos, o adjetivo é alterado, pois foi intensificado para *mais* ou para *menos*. Temos, assim, no primeiro caso, o grau chamado normal e, nos casos seguintes, o *comparativo de superioridade* e *de inferioridade*.

Quando essa intensidade atinge o seu ponto máximo, temos o grau *superlativo*:
A estória do menino é *a mais interessante de todas*.
A estória do menino é { interessantíssima / muito interessante

A diferença entre *superlativo relativo* (de superioridade e de inferioridade) e *superlativo absoluto* (sintético ou analítico) só deverá ser dada aos alunos caso o professor considere conveniente tal distinção para a sua turma. O que importa, realmente, é que o aluno seja capaz de reconhecer os diferentes graus de intensidade do adjetivo.

Nos exercícios programados para a expressão do grau do adjetivo, não tivemos intenções teorizadoras, mas procuramos implicitamente mostrar ao aluno as várias possibilidades de expressão do grau e nos preocupamos com que fossem capazes também de distribuir as palavras e expressões em escalas de gradação, de acordo com o sentido mais ou menos intenso que eles pudessem descodificar.

4.2.26 Preencha convenientemente as colunas, com as palavras: chão, sobrinho, pedação, visão, fazenda, rodinha, vozinha, ladrão, portão, passinho, pescoço, filhotes, ameixeira, vozeirão, olhos, voz. (Texto "João Fanhoso")

GRAU		
diminutivo	normal	aumentativo

4.2.27 Faça o exercício, conforme o modelo: (Texto "João Fanhoso")

A. Aquele era o *grande mundo* de João Fanhoso.
B. Aquele era o *mundão* de João Fanhoso.
C. Aquele era o *pequeno mundo* de João Fanhoso.
D. Aquele era o *mundinho* de João Fanhoso.

A. Uma *lata grande* servia de depósito de sementes
B. _____
C. _____
D. _____

A. No córrego não havia *peixe grande*.
B. _____
C. _____
D. _____

Digitalizado com CamScanner

A. Com o tucano por perto, João-de-Barro não levava uma *grande vida.*
B. _____
C. _____
D. _____

A. *Faca grande* não era um utensílio encontrado com facilidade naquele lugar.
B. _____
C. _____
D. _____

"A língua não é apenas um veículo de comunicação: é também um meio de despertar emoções e de as fazer surgir nos outros". Uma das principais fontes de tonalidades emotivas é o uso de "certos sufixos aumentativos, diminutivos, pejorativos e outros que acrescentam uma nota emotiva ou um juízo de valor ao significado da raiz".[1]

Evidentemente, o professor não poderá perder de vista na análise do texto, o valor expressivo desses sufixos. O aluno de 5.ª série já está apto a perceber que os sufixos diminutivos e aumentativos, muitas vezes, não exprimem uma dimensão diminuída ou aumentada, mas sim, uma emoção, um sentimento, etc.

4.2.28 Se A < B e B < C, então A < C. Levando em consideração a proposição dada, organize as palavras vozinha, voz e vozeirão, de acordo com esta proposição: (Texto "João Fanhoso")

Se ..... é menor que ..... e ..... é menor que ....., então ..... é menor que ..... .

4.2.29 Complete os espaços com as palavras casinha, casarão, casa, segundo o que se pede: (Texto "A casa")

..... é maior que ..... e menor que ..... .

4.2.30 Assinale, com um x, na escala abaixo, o parênteses que corresponde à expressão grifada da frase "Você está ficando é *muito insolente.*" (Texto "Hora de dormir")

1/ nada insolente ( ) 2/ um pouco insolente ( ) 3/ bem insolente ( ) 4/ insolentíssimo. ( )

4.2.31 Observe as expressões abaixo:

Coloque, antes de cada expressão, o número correspondente à posição que ocuparia na escala abaixo:

( ) exercício fácil
( ) exercício dificílimo
( ) exercício não muito fácil
(5) exercício facílimo
( ) exercício difícil

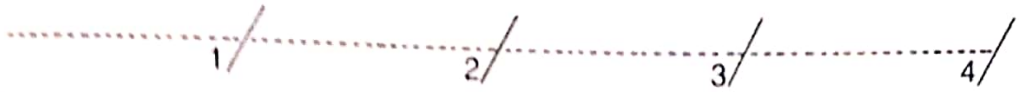
1/ 2/ 3/ 4/ 5/ exercício facílimo

[1] ULLMANN, Stephen. *Semântica. Uma introdução à ciência do significado.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1967. p. 256 e p. 264.

Digitalizado com CamScanner

4.2.32 Organize as expressões abaixo numa escala crescente de gradação, escrevendo-as nos espaços pontilhados: (Texto "A casa" de Vinicius de Moraes)

muito engraçada — demasiado engraçada — nada engraçada — pouco engraçada



4.2.33 Faça conforme se pede: (Texto "Infância")

A. Minha história era mais bonita que a de Robinson Crusoé.
B. Minha história era tão bonita quanto a de Robinson Crusoé.
C. Minha história era menos bonita que a de Robinson Crusoé.

A. Meu irmão era mais alegre que eu.
B. _____
C. _____

A. A preta velha era mais meiga que nós.
B. _____
C. _____

A. Minha mãe era mais tranqüila que meu pai.
B. _____
C. _____

ele. Veja o modelo: (Texto "João Fanhoso").

Classes de palavras

Na série anterior, focalizamos algumas das principais classes de palavras: o substantivo, o adjetivo, o verbo e o pronome. Neste documento serão abordadas, sucintamente, as classes dos artigos e numerais, das preposições e conjunções, dos advérbios e interjeições.

• Os ARTIGOS indicam a extensão da designação efetuada pelo substantivo. Se eles designam um elemento preciso de uma classe, ou a própria classe, temos os *artigos definidos*; mas se eles se referem a um elemento qualquer, dentro de uma classe, nós os chamamos de *artigos indefinidos*.

Ex: **O** lobo é um animal selvagem.
O lobo da estória disfarçou-se em avozinha.
Há **um** lobo escondido no bosque.

• São os NUMERAIS que nos permitem pensar os elementos do mundo em termos de quantidade. Se queremos simplesmente designar essa quantidade, usamos o *numeral cardinal*; mas se nossa intenção for considerar a ordem dos elementos designados, utilizaremos o *numeral ordinal*.

Ex: "É **um** mascarado! Não, são **dois** mascarados!"
"O meu porquinho-da-índia foi a minha **primeira** namorada."

• Algumas classes de palavras servem, em nossa língua, para estabelecer relações entre elementos da frase. Embora não tenham propriamente um significado se usadas isoladamente, elas são indispensáveis à compreensão do enunciado, visto que o significado surge da relação entre os termos, relação essa que só pode ser pensada

Digitalizado com CamScanner

através da presença dessas partículas. E o caso das PREPOSIÇÕES e das CONJUNÇÕES, que indicam o tipo de relação que se estabelece entre os elementos: as primeiras — entre os termos de uma oração; e as segundas — entre esses termos e/ou entre orações.

Ex: "Conte conosco **para** viver melhor/ **e** gastar menos."

• Os ADVÉRBIOS correspondem à classe das palavras que objetivam atuar sobre o *verbo* (afirmando, negando ou intensificando o processo verbal, apontando circunstâncias de tempo, modo, lugar, etc.); sobre o *adjetivo* (intensificando a qualidade ou estado expressos por ele); ou sobre outro *advérbio* (modificando-o ou intensificando-o).

Ex: "Você [veio] **aqui hoje** só para me criticar é?!"

"A senhora está com um nariz **tão** [grande] !"

"Chegue **mais** [perto], minha netinha, chegue!"

• As INTERJEIÇÕES aparecem, em nossa língua, como sons, palavras ou expressões que exprimem, de um modo vivo, os estados de alma do falante. São exemplos de interjeições: Ah! Oh! Olá! Credo! Ora bolas! Valha-me Deus!

4.2.34 Numere a segunda coluna de acordo com a primeira, de modo a identificar a classe das palavras grifadas em cada frase: (Texto "Hora de dormir")

CLASSES	FRASES
(1) ARTIGO	( ) "**Ora,** deixe de conversa."
(2) NUMERAL	( ) "Já **para** a cama."
(3) ADJETIVO	( ) "Mas **tinha** outras coisas."
(4) PREPOSIÇÃO	( ) "A **boca** é minha."
(5) CONJUNÇÃO	( ) "**Amanhã** eu não vou ao colégio."
(6) ADVÉRBIO	( ) "Você **me** bateu..."
(7) INTERJEIÇÃO	( ) "Tome a bênção e vá dormir."
(8) SUBSTANTIVO	( ) "Se der mais **um** pio, vai levar umas palmadas."
(9) VERBO	( ) "Sou tão **bom** para você..."
(10) PRONOME	( ) "Fico acordado **a** noite toda."

4.2.35 Retire do texto "Chapeuzinho vermelho-de-raiva" três frases em que apareça uma INTERJEIÇÃO:

2 - _____

1 - _____

3 - _____

Digitalizado com CamScanner

4.2.36 Substitua, nas frases abaixo, os pronomes ESTE, ESTA, ESTES, ESTAS pelos ARTIGOS adequados. Veja o modelo: (Texto "Chapeuzinho vermelho-de-raiva")

Este O	bosque está poluído.
Esta 	juventude está perdida.
Estes 	olhos estão vermelhos demais.
Estas 	guitarras são muito barulhentas.

4.2.37 Escolha, na relação abaixo, um ARTIGO (definido ou indefinido) que complete adequadamente as frases: (Texto "Chapeuzinho vermelho-de-raiva")

a) A senhora está com ..... nariz tão grande!
b) Começou .....industrialização do bosque.
c) Mamãe mandou.....coisas para a senhora.
d) A avozinha colocou..... mãos na cintura.
e) Passei .....fim de semana em Guarujá.
(umas — o — as — um — a)

4.2.38 Os NUMERAIS são palavras que indicam a *quantidade* ou a *ordem* dos elementos designados na frase. Complete com o numeral adequado as frases que se seguem, escolhendo-o na relação abaixo: (Texto "Chapeuzinho vermelho-de-raiva")

a) É para a senhora comer ..... só por dia, viu?
b) Antes eu levava mais de ..... horas para vir até aqui.
c) Agora chego em menos de ..... minutos.
d) Não era a..... vez que Chapeuzinho visitava a avó.
c) A avó irritou-se com a ..... pergunta de Chapeuzinho.
(duas — quinze — primeira — um — quarta)

4.2.39 Você já sabe que as PREPOSIÇÕES são usadas, em nossa língua, para estabelecer relações entre elementos da frase. Escolha, na coluna da direita, a preposição que julgar mais adequada para completar o sentido de cada frase: (Texto "O que você deve fazer")

a) Emagreça .....regime ou dieta.	com
b) Faça seu curso ..... correspondência.	para
c) Use manteiga ..... seus bolos e doces.	sobre
d) Consulte seu agente .....viagens.	em
e) Compre a nova geladeira.....pedal.	a
f) Traga sua ajuda ..... esta casa.	sem
g) Consulte-nos .....seus problemas avícolas.	de
h) Conte conosco ..... viver melhor.	por

Digitalizado com CamScanner

4.2.40 Ligue os pares de frases, escolhendo, de acordo com o sentido, a palavra de relação adequada. Veja o modelo: (Texto "Mocinho")

a) O herói não falava português; ..**logo**.. precisava de um tradutor.
b) Sentou-se ..... deram-lhe sorvete.
c) Trajes iguais seriam vendidos na semana seguinte..... o vaqueiro tem uma fábrica de roupa.
d) Mauricinho quis perguntar por Gatilho, ... os outros explicaram-lhe que não adianta perguntar de casa.
c) Kleber fez uma pergunta, ... Gaúcho mandou-lhe calar a boca.

(Palavras de relação: e, pois, mas, porém, logo)

4.2.41 Complete as frases abaixo com um advérbio que desempenhe a função pedida nos parênteses: (Texto "Chapeuzinho vermelho-de-raiva")

a) A orelha da senhora está ..... grande! (intensidade)
b) Você veio ..... hoje para me criticar, é? (lugar)
c) Eu levava duas horas para chegar aqui, mas com a estrada asfaltada venho..... (modo).
d) ..... em quinze minutos chego aqui. (tempo)

4.2.42 Os advérbios de lugar, como AQUI ou CÁ, ALI ou AÍ, LÁ ou ACOLÁ não são empregados indiferentemente numa frase. Seu uso depende do seguinte: se o elemento a que se refere estiver próximo de quem fala, usa-se AQUI ou CÁ; se estiver próximo de quem ouve, ALI ou AÍ; no caso de estar longe dos dois (falante e ouvinte), é a vez de usar LÁ ou ACOLÁ.

Complete agora as frases abaixo, levando em conta essa relação de proximidade:

(Texto "Chapeuzinho vermelho-de-raiva")

"E o que tem..... nesta cesta enorme?" (perto do ouvinte).
" Passei o fim de semana.....". (longe do ouvinte e do falante).
"Senta..... mais perto, Chapeuzinho". (perto do falante).

Verbos. Valores dos tempos e modos.

A flexão de um verbo deve levar em conta alguns elementos: a pessoa, o número, o tempo e o modo. Quando se fala em PESSOA gramatical, pensa-se no elemento a *quem se atribui* um determinado processo, expresso pelo verbo; a distinção entre *um* e *mais de um* responsável pela ação verbal se faz através da categoria do NÚMERO; para especificarmos o *momento* em que ocorreu esse processo, usamos a categoria chamada TEMPO; finalmente, outra categoria engloba as *atitudes de quem fala* (certeza, dúvida, pedido, etc) diante do processo expresso pelo verbo — é o MODO.

Para empregarmos bem os verbos, é preciso, portanto, que saibamos fazer certas distinções.

— Quanto ao emprego dos MODOS:

- INDICATIVO — enuncia um fato real, positivo.
  Ex: "O galo velho **olhou** de novo o céu." ("João Fanhoso")
- SUBJUNTIVO — denota fato duvidoso ou apenas provável.
  Ex: "Se **quiser** fique com ele." ("O relógio")
- IMPERATIVO — exprime uma ordem ou um pedido.
  Ex: "**Confie** na sua personalidade." ("O que você deve fazer")

Digitalizado com CamScanner

— Quanto à utilização dos TEMPOS:

- PRESENTE — que indica uma ação que se realiza no momento da fala.
  Ex: "E quase perde a paciência." ("João Fanhoso")

- PASSADO — que pode ser expresso por três tempos verbais:
  — o *pretérito perfeito* indica uma ação acabada;
  Ex: "João Fanhoso **abriu** os olhos". ("João Fanhoso")
  — o *pretérito imperfeito* mostra uma ação passada, mas ainda não concluída em relação a outras, ou ainda uma ação habitual;
  Ex: "A voz ainda **saía** bonita, forte, alcançando longe." ("João Fanhoso")
  — o *pretérito mais-que-perfeito* exprime uma ação acabada, anterior a outra também passada.
  Ex: "João-de-Barro **despertara** com o canto do galo índio.(...) *Levantou-se* e veio até à porta olhar o céu." ("João Fanhoso")

- FUTURO — que pode ser indicado por dois tempos verbais:
  — o *futuro do presente*, quando o verbo revela uma ação futura em relação ao presente.
  Ex: "No dia vocês **saberão** — respondia dona Pardal." ("O sobradinho dos pardais")
  — o *futuro do pretérito*, quando se trata de uma ação futura com relação ao passado.
  Ex: "Não era a primeira vez que sucedia aquilo — o fiasco daquele engano. Amanhã **seriam** os comentários na rodinha do sura antipático..." ("João Fanhoso")

4.2.43 Gostaríamos de lembrar a você que o verbo, tal como aparece no dicionário, é modificado de acordo com o uso particular que dele fazemos. Observe o enunciado:

USAR MANTEIGA MARGARETH NOS BOLOS.

Apresentado dessa maneira, o verbo serve apenas para indicar a realização de um processo, em sua generalidade. Assim, nós não ficamos sabendo quem usa a manteiga, nem quando foi usada, ou mesmo se já foi usada ou não.

Para conhecermos esses elementos é que nós *flexionamos* o verbo, levando em conta o *responsável* pela ação verbal (número e pessoa); sua *atitude* diante do processo expresso pelo verbo (modo); e o *momento* em que ocorreu esse processo (tempo).

4.2.44 Vamos retomar a frase acima: (Texto "O que você deve fazer")

Usar manteiga Margareth nos bolos.

Transforme essa frase, flexionando o verbo de modo a mostrar as diversas *atitudes* de quem fala. Veja o modelo:

a) afirmando a ação verbal:

Eu *uso* manteiga Margareth nos bolos.

b) negando a ação verbal:

_____

c) fazendo um pedido ou dando uma ordem:

_____

d) indicando uma possibilidade de a ação ocorrer, em vez de dá-la como certa:

_____

Digitalizado com CamScanner

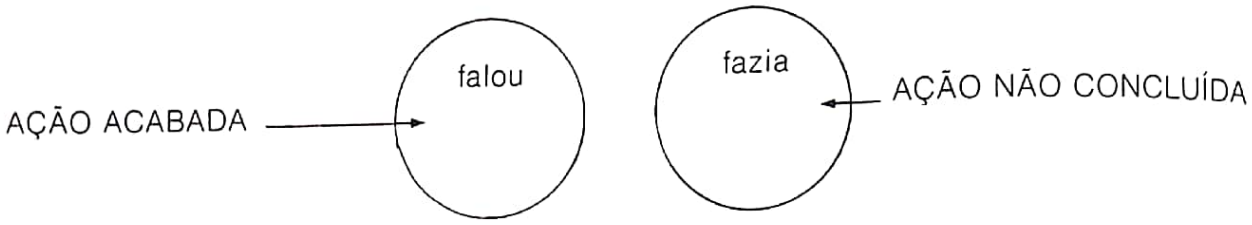
4.2.45 Tomemos agora outro enunciado: (Texto "O que você deve fazer")

ECONOMIZAR TEMPO E SABÃO

Transforme-o de modo a indicar o *momento* em que ocorre a ação verbal.

PASSADO —
PRESENTE
FUTURO

4.2.46 Procure separar, nos círculos abaixo, os verbos que indicam uma ação passada e já acabada, dos verbos que indicam uma ação passada, mas ainda não concluída em relação a outras. Veja o modelo para cada conjunto. Se você tiver alguma dúvida, releia o texto "A"Invernada do Sossego", de onde tiramos os verbos: (fazia, falou, tinha, estávamos, quis, saía, acrescentou, ouvi, disse, aparecia).



4.2.47 Procure, agora, distinguir as ações presentes das ações passadas (de modo geral). Veja o modelo de cada conjunto: (Texto "Assalto").
tem, parou, via, desceu, vai, assaltam, escutou, acharam, podem, chefia .

PRESENTE	PASSADO
tem	parou

4.2.48 As frases abaixo indicam uma ação passada. Procure transformá-las, de modo a que passem a indicar uma ação que ainda vai se realizar. Veja o modelo: (Texto "João Fanhoso")

João Fanhoso *abriu* os olhos.
João Fanhoso *abrirá* os olhos.

A luz *vinha* dos lados do abacateiro.

O canto do galo índio *solou* melodioso.

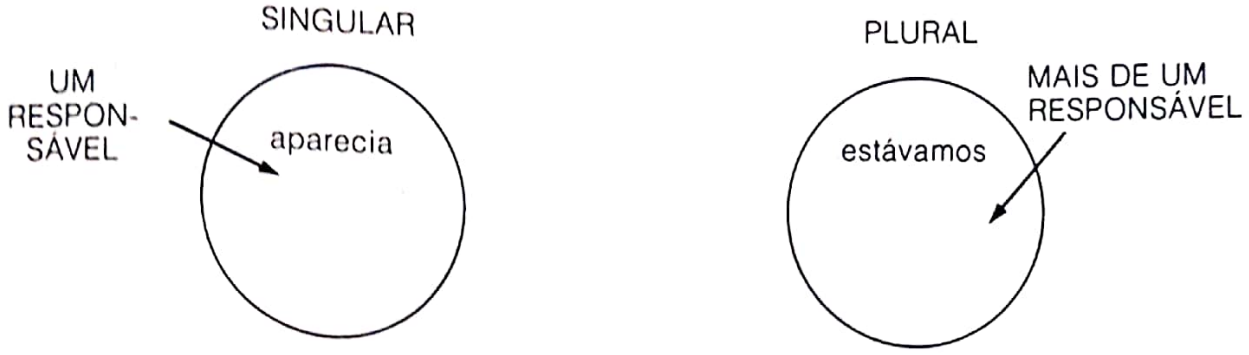
Porém tudo *continuou* quieto.

Ninguém lhe *respondeu*.

Digitalizado com CamScanner

4.2.49 Se observarmos bem a terminação dos verbos, somos capazes de determinar quem pratica ou sofre a ação verbal, e se há apenas um ou mais de um *responsável* por ela. Procure ligar os verbos abaixo ao *número* adequado. Veja o modelo: (Texto "A Invernada do Sossego")

aparecia, estávamos, encontrava, procuraria, passávamos, resolvemos, viram, disfarçaram, desconfiei, respondeu .



4.2.50 Estando no singular ou no plural, a ação verbal é atribuída a uma das três pessoas gramaticais: quem fala (1.ª pessoa — EU ou NÓS); quem ouve (2.ª pessoa — TU ou VÓS); e de quem ou de que se fala (3.ª pessoa — ELE ou ELA, ELES ou ELAS).

Numere a segunda coluna de acordo com a primeira, de modo a identificar a pessoa dos verbos abaixo: (Texto "A Invernada do Sossego")

(1) EU	( ) riu
(2) ELE	( ) falavam
(3) NÓS	( ) acho
(4) ELAS	( ) respondeu
(5) ELA	( ) resolvemos

Estrutura do vocábulo (radical e afixos)

Lembramos ao professor que existem dois mecanismos fundamentais em nossa língua: o de seleção e o de combinação. Assim como as palavras se reúnem em classes que se combinam de acordo com certas possibilidades de relação, também a palavra é formada de partes que se combinam entre si e que desempenham papéis diferentes dentro da palavra. Por exemplo: o elemento que funciona como base de significado da palavra é o RADICAL; a partir dele é que podemos formar outras palavras da mesma família. Para isso, basta acrescentarmos, antes ou depois desse radical, outros elementos escolhidos para lhe dar uma nova significação.

Tomemos a palavra PEDRA . O radical é aí representado pelo segmento que dá a significação da palavra, isto é, PEDR- . Se acrescentarmos outros elementos *depois* desse radical poderemos formar novas palavras como:

PEDR-	EIRO
PEDR-	ARIA
PEDR-	ADA

Mas esse acréscimo pode ser feito também numa posição *anterior*. Por exemplo: se quisermos dar à palavra FELIZ uma idéia de negação, basta juntar-lhe um pequeno

Digitalizado com CamScanner

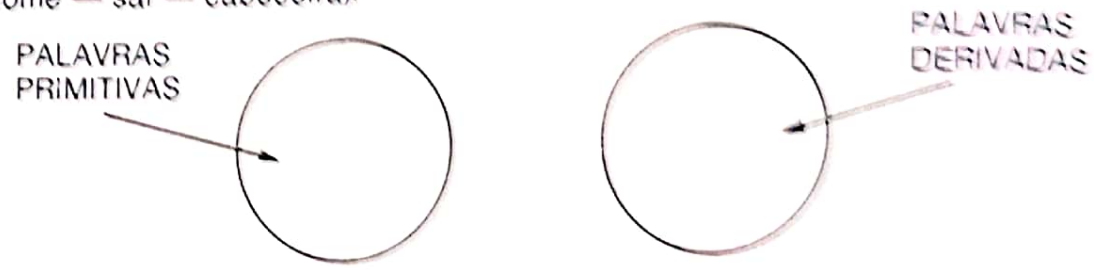
segmento e teremos uma nova palavra, diferente da primeira em significação, embora da mesma família:

IN-	FELIZ

Esses elementos colocados junto ao radical para dar origem a novas palavras de nossa língua são chamados AFIXOS. Os que se colocam antes, são os PREFIXOS e os que se colocam depois, SUFIXOS.

4.2.51 Certas palavras de nossa língua são formadas de outras que conhecemos como primitivas. Separe nos círculos convenientes as palavras abaixo, conforme se pede: (Texto "A Invernada do Sossego")

porteira — caminho — cavalinho — cozinheira — casa — capim — vizinhanças — fome — sal — cabeceira).



4.2.52 De uma palavra primitiva podemos quase sempre formar outras da mesma família. Para isso, basta que lhe juntemos outros elementos, que podem ser colocados *antes* (PREFIXOS) ou *depois* (SUFIXOS) do radical, isto é, da parte da palavra que dá a sua significação. Coloque, nos retângulos abaixo, palavras formadas por prefixos ou por sufixos. Veja o modelo: (Texto "Mocinho")

PALAVRAS COM PREFIXO		PALAVRAS COM SUFIXO	
1.	in-dócil	1.	pessoal-mente
2.		2.	
3.		3.	
4.		4.	
5.		5.	

4.2.53 Uma palavra pode receber prefixos diversos, cada um deles dando-lhe novas significações. Junte às palavras primitivas abaixo qualquer prefixo capaz de dar origem a outras palavras. Veja o modelo: (Texto "João Fanhoso")

PREFIXOS	
re —	agir
—	ânimo
—	quieto
—	ver

Digitalizado com CamScanner

4.2.54 Sufixos diversos podem também ser acrescentados ao mesmo radical. Procure sufixos que combinem com os radicais abaixo, de modo a formar palavras novas. Veja o modelo: (Texto "João Fanhoso")

PALAVRA PRIMITIVA
velho mulata bambu pedaço

RADICAL	SUFIXO
velh — mulat — bambu — pedaç —	ice

5.2.55 Relacione agora os prefixos abaixo com palavras primitivas que possam com eles formar novos vocábulos. Veja o modelo: (Texto "A invernada do Sossego")

PREFIXOS	
des — re — inter — dis —	aparecia

4.2.56 Faça o mesmo com os sufixos que se seguem. Veja o modelo: (Texto "Mocinho")

RADICIAS	SUFIXOS
pessoal	— mente — eiro — inho — ado

4.2.57 Numere os parênteses abaixo, identificando o que se pede: (Texto "Assalto")

(1) "Assalto"
(2) Um assalto!
(3) Isto é um assalto!
(4) No que você vai ver o assalto, eles assaltam sua caixa.

( ) Frase
( ) Período
( ) Oração
( ) Vocábulo

Digitalizado com CamScanner

4.2.58 Usando uma mesma palavra, como foi feito no exercício acima, construa enunciados em que se veja a diferença entre o simples vocábulo e a frase, e entre a oração e o período.

Vocábulo: _____
Frase: _____
Oração: _____
Período: _____

4.2.59 Tente numerar as frases abaixo, de modo a formar um enunciado cujo sentido seja aceitável. Observe que não basta colocá-las uma depois da outra, mas que é preciso estabelecer entre elas as relações adequadas. (Texto "Mocinho")

( ) Sua roupa foi mostrada aos telespectadores.
(1) Os garotos estavam indóceis.
( ) O programa acabou.
( ) A proximidade do herói os punha nervosos.
( ) O famoso cavaleiro virou figurino.
( ) Afinal o locutor anunciou a chegada do mocinho.
( ) Os garotos foram saindo sem entusiasmo.
( ) Não deu sequer um tiro, de farra.

4.2.60 Coloque as palavras abaixo numa ordem tal que elas formem frases da nossa língua. Veja o modelo: (Texto "O que você deve fazer")

Teatro vá ao. Vá ao teatro.
Melhor conosco conte para viver. _____
De viver a desfrute máximo ao alegria. _____
Crédito tem do você Braguinha na loja. _____

4.2.61 Tente reescrever a frase abaixo, até que isto não seja mais possível sem alterar o seu sentido: (Texto "Mocinho")

À hora anunciada, em casa de Alfredinho, sentaram-se no chão, diante do aparelho.

Digitalizado com CamScanner

4.2.62 Reescreva as frases abaixo (sem alterar seu sentido), de modo que os sintagmas nominais sublinhados passem a funcionar como sujeito da oração. Siga o modelo: (Texto "Infância")

Meu pai *O melhor cavalo*	montava era montado	*o melhor cavalo* por meu pai.
Eu Aquela voz	não esqueci não foi esquecida	*aquela voz.* _____
O menino A história	lia _____	*a história.* _____
Mamãe _____	ninava _____	*meu irmão pequeno* _____

4.2.63 Associe a cada sintagma verbal (SV) o sintagma nominal sujeito (SNS) que julgar conveniente. Veja o modelo: (Texto "Recalcitrante")

SNS	SV
O moço _____ _____ _____ _____	ostentava barba e cabeleira amazônica. esfregou as mãos no rosto. ignorou a marcha do caso. chegou ao meu destino. são de morte.

4.2.64 Tente agora associar ao sintagma verbal abaixo, quatro sintagmas nominais que possam desepenhar a função de sujeito: (Texto "Assalto")

SNS	SV
Meninos de carrinho _____ _____ _____	corriam em todas as direções

4.2.65 O sintagma nominal sujeito pode ser colocado antes ou depois do sintagma verbal. Coloque o SNS depois do SV, conforme o modelo: (Texto "Assalto")

SV	SNS
Desceu Circularam Ouviu-se a pequena distância Cessou Morreram no mínimo	o trocador. _____ _____ _____ _____

Digitalizado com CamScanner

4.2.66 O sintagma nominal sujeito pode se apresentar reduzido ao seu núcleo ou ampliado pela inclusão de outros elementos. Procure completar os retângulos com expressões adequadas à expansão do SNS nas frases que se seguem. Veja o modelo. (Texto "Assalto")

SNS	SV
Pacotes Pacotes repletos de frutas	rasgavam-se.
Passageiros	ergueram-se.
Melancias	rolavam.
Tomates	esborrachavam-se.

4.2.67 Agora você deverá fazer o contrário. Reescreva as frases abaixo com o SNS reduzido ao seu núcleo. Veja o modelo: (Texto "Assalto")

SNS	SV
A gorda senhora Senhora	protestou contra os preços.
A grave ocorrência	consumava-se em pleno dia.
As mais diversas notícias	circulavam pela rua..
Vários grupos divergentes	chocavam-se na multidão.
Bananas amassadas	caíam dos carrinhos.

4.2.68 Relacione a cada sintagma nominal sujeito um sintagma verbal adequado. Veja o modelo: (Texto "Chapeuzinho vermelho-de-raiva")

SNS	SV
Chapeuzinho Vermelho	pula para trás, assustada.
A avozinha	
O lobo mau	
A mãe de Chapeuzinho	

Digitalizado com CamScanner

se adequadamente com relacionar-

SNS	SV
João Fanhoso	fechou os olhos, mal-humorado.

4.2.70 Reduza o SV ao seu núcleo, conforme o modelo: (Texto "Infância")

SNS	*SV*
Meu pai	campeava no mato sem fim da fazenda.
Meu pai	campeava.
Meu irmão pequeno	dormia no berço, perto de minha mãe.
Meu irmão pequeno	
Uma voz	chamava para o café.
Uma voz	

4.2.71 Complete os retângulos abaixo com expressões que sirvam para a expansão do SV das frases abaixo. Veja o modelo: (Texto "Assalto")

SNS	SV
Várias pessoas	fugiram.
Várias pessoas	fugiram com medo do assalto.

Moleques de carrinho	corriam.
Moleques de carrinho	

Outros ônibus	pararam.
Outros ônibus	

Notícias diversas	circularam.
Notícias diversas	

Digitalizado com CamScanner

4.2.72 O núcleo do sintagma verbal é o VERBO. Este pode necessitar ou não de outros elementos que completem seu sentido. Tente completar os retângulos, selecionando, dentre as expressões abaixo, as que podem representar o resultado do processo verbal. Veja o modelo: (Texto "O que você deve fazer")

Núcleo	Complemento
Procure	nosso revendedor autorizado.
Faça	
Consulte	
Use	
Valorize	

— nosso revendedor autorizado.
— peças originais.
— sua personalidade.
— um curso rápido de rádio e tv.
— seu agente de viagens.

4.2.73 O resultado do processo verbal é, quase sempre, representado por um sintagma nominal, ligado ao verbo diretamente ou por meio de uma preposição. Complete as frases abaixo, acrescentando ao verbo um SN que desempenhe a função de objeto direto. Veja o modelo: (Texto "O sobradinho dos pardais")

SNS	SV	
	Verbo	SN objeto direto
Os filhotes	cercavam	mamãe Pardal.
Dona Pardal	ouviu	_____
Os homens	abriram	_____
Os passarinhos	aguardavam	_____

4.2.74 Reduza ao seu núcleo o SN objeto direto das frases abaixo, conforme o modelo: (Texto "O que você deve fazer")

Verbo	SN Obj. direto
Peça	o gim mais vendido do mundo.
	gim.
Compre	a nossa vitrola condensada.
Faça	o melhor negócio desta temporada.
Ouça	seus discos prediletos.
Seja	um bom leitor de jornais e revistas.

Digitalizado com CamScanner

4.2.75 Escolha, entre as expressões abaixo, aquelas que completem adequadamente o sentido do verbo. Veja o modelo: (Texto "O que você deve fazer")

Verbo	Complemento
Vá Livre-se Confie Venha Precisamos	ao teatro

— ao teatro.
— na sua personalidade.
— de sua ajuda.
— do complexo de magreza.
— ao concessionário mais próximo.

4.2.76 Complete as frases abaixo, acrescentando ao verbo um sintagma nominal que lhe sirva de complemento. Lembre-se de que alguns complementos se ligam ao verbo não diretamente, mas por meio de uma preposição (SN objeto indireto). O modelo foi tirado do texto "Hora de dormir", mas você pode construir frases que não estejam no texto.

Obedeça	a seu pai.

4.2.77 Ligue com um traço as frases às circunstâncias indicadas pelos adjuntos adverbiais sublinhados. Veja o modelo: (Texto "Chapeuzinho vermelho-de-raiva")

a) Senta *aqui* mais perto, Chapeuzinho.
b) Você veio aqui *hoje* para me criticar, é?
c) A avozinha pula para trás *com raiva*.
d) A senhora *não* me leva a mal!

MODO
TEMPO
NEGAÇÃO
LUGAR

4.2.78 Acrescente às frases abaixo o tipo de adjunto adverbial solicitado. Veja o modelo: (Texto "Mocinho")

a) Os brinquedos não engrenavam na calçada ..... (lugar)
b) Sentaram-se todos no chão ..... (tempo)
c) O tempo passava ..... (modo)
d) Aquele prazer devia ser ..... caro . (intensidade)

4.2.79 Complete a frase abaixo com adjuntos adverbiais de lugar que você julgar adequados. Veja o modelo: (Texto "Infância")

Meu pai campeava	lá longe.

Digitalizado com CamScanner

Frase verbal • Frase nominal.

4.2.80 Observe os dois grupos de frases:

- Os meninos se *impacientam*.
- O trocador *reclamou*.
- A polícia *chegará* logo.

- A impaciência dos meninos.
- A reclamação do trocador.
- A chegada da polícia.

No primeiro grupo, as frases são construídas com verbo, portanto, há indicação do tempo (presente, pretérito perfeito e futuro do presente). No segundo grupo, as palavras formam sentido; como não têm verbo, não há indicação de tempo. As frases do primeiro grupo são chamadas de *frases verbais*, enquanto que as do segundo grupo são denominadas de *frases nominais*.

4.2.81 Transforme as frases verbais em frases nominais.

Assim pensava Dona Pardal.	O pensamento de Dona Pardal.
Os homens se reuniram na varanda.	
Dona Pardal e seus filhotes fugirão.	
O comprador desistiu.	
Os homens conversaram.	

4.2.82 Transforme as frases nominais em frases verbais, usando o verbo no presente, no pretérito perfeito e no futuro do presente.

• A preocupação de Dona Pardal.
A. Dona Pardal se preocupa.
B. Dona Pardal se preocupou.
C. Dona Pardal se preocupará.

• A resposta imediata de Dona Pardal.
A. _____
B. _____
C. _____

• O choro dos filhotes.
A. _____
B. _____
C. _____

• O desaparecimento do sobradinho.
A. _____
B. _____
C. _____

• A vitória dos pardais.
A. _____
B. _____
C. _____

• O desapontamento do comprador.
A. _____
B. _____
C. _____

Digitalizado com CamScanner

5. O TEXTO

A abordagem do texto neste documento de 5.ª série se apresenta, como nos das séries anteriores, dividida em três itens: leitura e interpretação, análise do texto e produção do texto. O aluno de 5.ª série já lê com mais fluência e rapidez que o de 4.ª e, também, mais do que este, tem mais facilidade de apreender o sentido do texto; mas, claro está que — e isto é válido para qualquer série — o professor é quem melhor conhece a sua turma e, portanto, é aquele que pode e deve escolher os textos a ela adequados em termos de extensão, temática, grau de dificuldade de vocabulário, de sentido, etc. Os que aqui apresentamos são *apenas sugestões*, textos-base de um trabalho desenvolvido nas atividades dos vários itens. Respeitando a metodologia proposta neste documento, o professor poderá selecionar outros textos que não os aqui citados e que, na sua opinião, sejam mais adequados ao nível e ao interesse de seus alunos. Mas não podemos deixar de lembrar que:

a. toda interpretação, comentário ou debate é também uma atividade de produção do texto;
b. as discussões ou debates a propósito de um texto são também atividades de análise do texto;
c. as atividades que, analisando o texto, conduzem a uma melhor apreensão dele, são também atividades de interpretação do texto;
d. as atividades que implicam na expressão oral ou escrita da análise de um texto, são também atividades de produção do texto.

É fundamental que o professor proponha atividades que desenvolvam a capacidade de concentração e compreensão: os textos selecionados devem mobilizar o aluno não só para falar, ler e escrever, mas também para ouvir compreensivamente o que lhe é dito ou lido.

5.1 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

As atividades de leitura devem desenvolver no aluno a capacidade de compreensão do texto, aumentando, conseqüentemente, o seu vocabulário, aperfeiçoando a sua expressão oral e escrita, a sua apreensão de informações em textos de outras disciplinas e, finalmente, estimulando o gosto pela leitura como recreação.

Antes da leitura, seria aconselhável que o professor conversasse com os alunos sobre o que vão ler, dando-lhes oportunidade de externar suas opiniões e experiências a respeito do tema tratado no texto.

Se o texto a ser comentado for parte de outro texto maior, o professor deverá fazer uma pequena introdução a esse trecho, localizando-o na obra a que pertence.

A leitura silenciosa deverá ser muitíssimo estimulada, a fim de que o aluno capte mais facilmente o sentido das frases, evitando que, em oportunidades de leitura oral, se atenha quase que exclusivamente ao aspecto fônico das palavras e frases.

A interpretação dos textos poderá ser elaborada a partir de atividades propostas pelo professor ou então através de perguntas e comentários feitos espontaneamente pelos alunos que poderão consultar os textos, em qualquer momento, sempre que quiserem ou se fizer necessário.

Trabalhado um determinado texto, o professor poderá propor perguntas ou ler um pequeno trecho em continuação — caso não tenha sido comentado o texto completo — despertando a curiosidade da turma para o que acontecerá depois, curiosidade esta que

Digitalizado com CamScanner

poderá ser satisfeita por uma leitura individual, levada a efeito por própria iniciativa dos alunos, por leituras parceladas feitas em classe pelo professor, ou pela leitura extraclasse orientada pelo professor, mas debatida e comentada em aula pelos alunos.

A leitura extraclasse deve ser incentivada o mais possível, não só, é claro, como atividade de Língua Portuguesa, mas como ponto de partida para atividades de outras disciplinas e também como base de jogos livres de imaginação. Essa leitura requer, naturalmente, a elaboração de um planejamento de atividades que façam desenvolver no aluno desta série, ainda que esquemática e primariamente, a capacidade de interpretar, analisar e produzir narrativas mais longas, com mais personagens e episódios do que ele encontra nos trechos que lê habitualmente, descrições mais precisas e expressivas, e também a capacidade de transferir para outras áreas de estudo, questionando ou não, informações encontradas no texto e, principalmente, desenvolver o hábito e o prazer da leitura.

Antes de iniciar a leitura extraclasse — que não pode, posteriormente, deixar de ser comentada em aula com o professor e os colegas —, parece-nos necessário que o professor teça alguns comentários preliminares:

a. sobre o autor — informações *muito sucintas* que o situem no tempo e no espaço sócio-cultural em que vive ou viveu;
b. sobre o conjunto da obra do autor — se é predominantemente de ficção, de poesia ou de teatro; qual a temática predominante; quais as suas características mais importantes (temática e características que devem estar presentes no texto a ser lido);
c. sobre o livro em particular — motivar a leitura, fornecendo algumas informações sobre a estória, os personagens, o ambiente ou algum outro aspecto que o professor perceba que irá despertar o interesse dos alunos.

Se a turma, como é provável que aconteça nesta série, ainda não tiver o hábito de ler obras mais extensas, o professor poderá parcelar a leitura (um ou dois capítulos de um pequeno romance, lidos de cada vez), comentando-a passo a passo com os alunos, a fim de que a turma consiga chegar a apreender a obra como um todo interligado. Em livro de menor número de páginas, o parcelamente da leitura talvez não se faça necessário.

Lido o texto (o livro inteiro ou partes dele), o professor incentivará o comentário interpretativo dos alunos, principalmente através da expressão oral, respeitando-lhes sempre as opiniões e sugestões; deverá também propor-lhes várias atividades semelhantes às citadas no documento nos itens referentes à interpretação, à análise e à produção do texto, como por exemplo: resumir o texto (a estória completa ou partes dela) em poucas frases, selecionando para isso o que lhes parecer fundamental e respeitando a ordem dos acontecimentos na narrativa; dividir a estória em partes, justificando o porquê da divisão; realizar atividades sobre vocabulário, sobre a ação dos personagens, a caracterização de ambientes e sobre a seqüência das ações na estória; dramatizar livremente alguns trechos do livro; criar novas estórias com personagens do texto; narrar fatos semelhantes aos contados na estória, etc.

Não se deve perder de vista, repetimos, que qualquer texto lido em classe ou fora dela deverá propiciar ao aluno oportunidade de desenvolver a rapidez, a fluência e a expressividade da leitura compreensiva e, sempre que possível, estabelecer motivações para outro tipo de leitura: a de caráter recreativo e a de caráter informativo, em termos de pequenas pesquisas sobre assuntos do seu interesse. Cabe ainda lembrar e reiterar que é o professor aquele que conhece a sua turma; é ele, portanto, quem melhor pode estabelecer os textos que serão objeto de seus comentários, qual a extensão desses textos (um texto mais longo, insistimos, deve ser dividido e lidas as suas partes em dias diferentes), quais e quantas as atividades a serem tratadas num só dia, quais os temas de interesse dos alunos, quais as dificuldades que precisam ser superadas, etc.

Digitalizado com CamScanner

Ainda na 5.ª série, a audição de estórias lidas ou narradas pelo professor ou pelos alunos deve ser uma atividade realizada com freqüência, não só para motivar os alunos a buscar a leitura individual como recreação, mas também para estimular a imaginação e desenvolver a capacidade de compreensão do que se ouviu, desenvolvimento esse que será avaliado através de perguntas, debates, conversas e relatos.

5.1.1 Objetivos

O aluno deverá ser capaz de:

5.1.1.1 Ler e interpretar textos adequados a sua idade, interesse e vivências.

5.1.1.2 Reconhecer que a leitura é um meio de entretenimento e de ampliação de sua compreensão do comportamento humano.

5.1.1.3 Interpretar mensagens artísticas, quer em prosa, quer em verso, desenvolvendo sua sensibilidade estética.

5.1.2 Atividades

Na 5.ª série, continuando o trabalho já desenvolvido em séries anteriores, o professor deverá atentar para a articulação, o ritmo e a entoação adequados; se ainda se fizer *necessário, o professor deverá propor atividades que visem a aumentar a velocidade* da leitura, sem que a compreensão seja afetada. Nesta série, poder-se-á repetir — naturalmente aumentando-se o grau de dificuldade — o que foi proposto na 3.ª e 4.ª séries sobre a verificação dos índices de leitura compreensiva dos alunos.

A ativação e a estruturação do vocabulário e a combinatória semântica são fatores fundamentais para uma interpretação de texto mais rica e expressiva. Assim, tentar desenvolver organizadamente o vocabulário dos alunos é uma tarefa bastante importante. Os textos de leitura escolhidos para os alunos pelo professor devem atender a este aspecto. Não nos devemos esquecer que o desenvolvimento da linguagem evolui através do simples processo de nomear corretamente as coisas do ambiente, através do uso apropriado das palavras para relacionar, combinar e recombinar os componentes concretos e abstratos na descrição, na interpretação, na comunicação das percepções, experiências, sentimentos, pensamentos e desejos. Para poder manipular as palavras, o aluno precisa, inicialmente, treinar a identificação de objetos, ouvir material verbal variado, observar o uso da linguagem em meio a situações diversas. A possibilidade de fazer perguntas, de questionar, é fundamental para o aluno adquirir os dados que lhe permitirão formular conceitos sobre o mundo que o rodeia.

Desse modo, para desenvolver o vocabulário, além de atividades como conversas, perguntas, relatos, narrações, descrições, etc, propõem-se:

5.1.2.1 Leia o texto "Assalto" e passe um traço em volta das palavras que têm significado semelhante ao das palavras sublinhadas nas frases:

- Houve um *rebuliço* na feira.

  festa, agitação, discussão, briga

- A rua *era provida de* admirável serviço de comunicação espontânea.

  dispunha de, gastava, previa, recolhia

Digitalizado com CamScanner

• A sirena policial documentava a ocorrência grave.

comemoração, construção, fato, tragédia

• No *atropelo* da fuga, pacotes rasgavam-se.

confusão, controle, ordem, conquista

• Um passageiro *advertiu*:

— No que você vai a fim de ver o assalto eles assaltam sua caixa.

censurou, negou, perguntou, aconselhou

• Todas as ruas estão *bloqueadas*.

sujas, cercadas, abertas, molhadas

• Cairam em cima do garoto que soverteu na multidão.

levantou-se, surgiu, apareceu, sumiu

5.1.2.2 No texto "Assalto" lemos: "o que os bandidos não levaram era agora objeto de saque popular." Em qual das frases abaixo a palavra *saque* é empregada com o mesmo sentido que na frase do texto?

( ) Ele tem um saque muito forte no jogo de vôlei.
( ) Os ladrões arrombaram a loja e fizeram um saque dos artigos mais caros.
( ) Com o cartão e o cheque que lhe dei, o gerente do banco o tratou muito bem e ele pôde fazer o seu saque sem entrar na fila.

5.1.2.3 As frases abaixo são do texto "João Fanhoso". Substitua as expressões sublinhadas por outras de sentido equivalente.

• Mas João-de-Barro conteve-se, que não era *de escândalos*.
Mas João-de-Barro conteve-se, que não era _____

• E foi ver se *repegava no cochilo*.
E foi ver se _____

5.1.2.4 No texto "João Fanhoso" a expressão "os olhos minaram água" quer dizer:

( ) Os olhos estavam vermelhos de chorar.
( ) Seus olhos verteram lágrimas.
( ) Do corpo do animal brotava água.
( ) Da mina jorrava água.

5.1.2.5 Destaque do poema "Infância" a expressão que tem o mesmo sentido de "mato sem fim"

_____

5.1.2.6 No mesmo poema lê-se "minha história era *como* a de Robinson Crusoé". Há aí uma comparação. Substitua a palavra grifada por uma expressão que traduza a mesma idéia.

Minha história era _____ a de Robinson Crusoé.

Digitalizado com CamScanner

(OBS.: O professor deverá aceitar qualquer expressão que estabeleça a comparação, como por exemplo: feito, como se fosse, igual a, tal qual, tal que, que nem).

5.1.2.7 Assinale a frase em que o verbo *campear* tem o mesmo sentido do verbo no texto "Infância": "Lá longe meu pai campeava".

( ) O exército campeou.
( ) Campeou muitos anos na África.
( ) Campeia a mentira e a intriga.
( ) Raiando a madrugada, campeavam pelas colinas.

5.1.2.8 Procure no dicionário a palavra cujo significado mais se assemelhe ao de cada uma das palavras sublinhadas nas frases abaixo. (Texto "João Fanhoso"). Construa novas frases com as palavras encontradas.

• Andava, por isso, meio *cambeta*, como que apalpando o chão.

_____

• E o fim seria a cegueira, as pernas *encarangadas*, a caduquice provocando o desprezo e o *escárnio* geral.

_____

_____

• A Argemira era uma mulatinha metediça e *espevitada*.

_____

• Não era a primeira vez que sucedia o *fiasco* daquele engano.

_____

5.1.2.9 Veja no dicionário o significado das palavras sublinhadas e copie as frases, substituindo essas palavras pelas outras encontradas de sentido equivalente. (Texto "João Fanhoso").

• Veias do pescoço *estufadas*, o sangue inchando, as *barbelas* da cara e arroxeando ainda mais a crista gorda e *bamboleante* que nem *cupim* de boi zebu.

_____

_____

_____

_____

• Bateu as asas com energia, quase com raiva, *tatalando* alto.

_____

_____

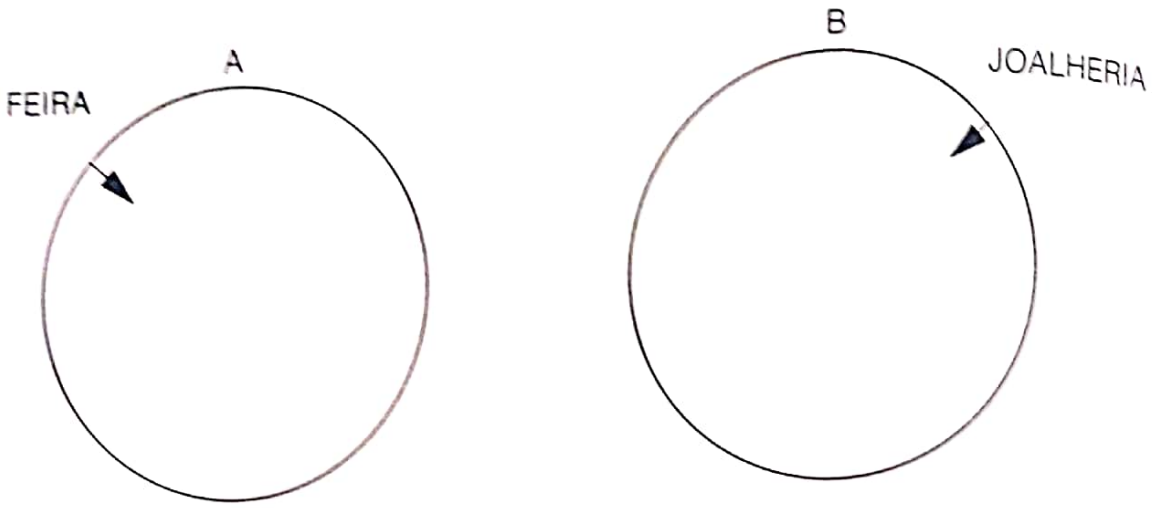
_____

5.1.2.10 Combine as palavras, ligando-as com uma linha:(Texto "Recalcitrante")

trocador	enguiçado
	refrigerado
	tranqüilo
	lubrificado
	descascado
	observador
	impaciente
ônibus	insistente
	resistente

Digitalizado com CamScanner

5.1.2.11 Escreva, nos círculos abaixo, expressões que tenham qualquer ligação com FEIRA e JOALHERIA, a partir do texto "Assalto".



- Que outras palavras você acrescentaria ao círculo A?

.....

e

ao círculo B?

.....

5.1.2.12 Uma palavra pode ser empregada em lugar de outra, sem prejuízo do que se quer comunicar. Procure, na relação abaixo, a palavra de valor equivalente aos elementos sublinhados em cada frase e transcreva-a na coluna ao lado: (Texto "Assalto")

a. A ocorrência estaria se *consumando* ali.
(iniciando — desfazendo — realizando)
b. Houve um *rebuliço*.
(silêncio — choque — agitação — intervalo)
c. Os grupos *divergentes* chocavam-se.
(próximos — opostos — distantes — unidos)
d. Um passageiro *advertiu*:
(reparou — gritou — olhou — mostrou)

Sinônimos
a.
b.
c.
d.

5.1.2.13 Uma palavra pode também substituir outra opondo-se a ela pelo sentido. Passe um traço em volta da palavra que funciona como antônimo de cada elemento sublinhado: (Texto "A Invernada do Sossego")

a. Já estávamos ficando *apreensivos*.
(preocupados — receosos — confiantes — amedrontados)
b. Resolvemos *esquecer* nossas preocupações.
(omitir — distrair-se — escapar — lembrar)
c. Quis *proibir* que montássemos Balão.
(impedir — consentir — opor-se — defender)
d. Isto tinha a intenção de uma *branda* censura.
(macio — suave — áspera — mansa)

Digitalizado com CamScanner

5.1.2.14 Ligue com um traço as três colunas abaixo: (Texto "Recalcitrante")

SINÔNIMOS	PALAVRAS DO TEXTO	ANTÔNIMOS
certamente	placidamente	proximidade
afastamento	ensopado	proíbe
tranqüilamente	ignorou	seco
consente	distância	enganosamente
desconheceu	permite	agitadamente
molhado	infalivelmente	tomou conhecimento

5.1.2.15 Veja quantas palavras você é capaz de formar com as letras do quadro abaixo. Em todas você deve usar a letra que está em destaque dentro do círculo. A maior delas — a de 12 letras — pode ser encontrada no terceiro parágrafo do texto "A Invernada do Sossego". Veja os modelos:

E	T	R	I	P
N	E	C	Ⓐ	
M	A	T		

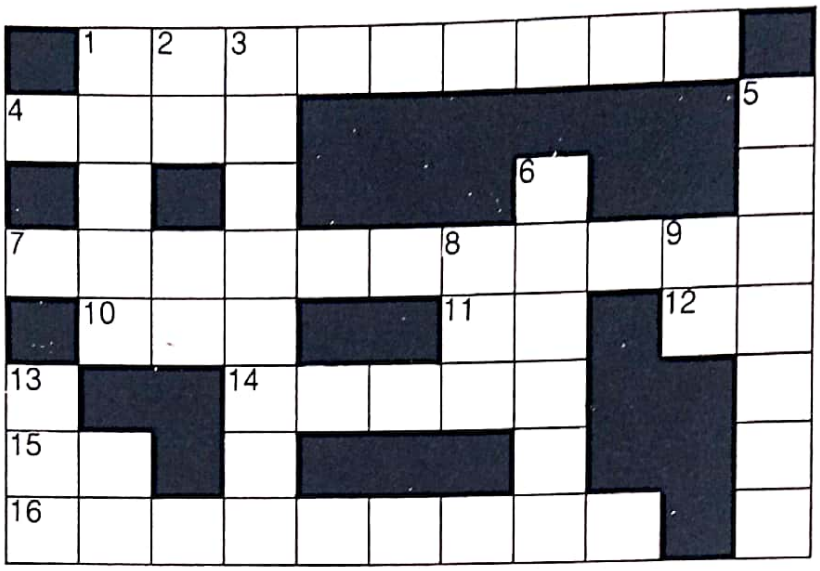
	3 letras	4 letras	5 letras	6 letras	7 letras	8 letras
1	MⒶR	CⒶMA	TINTⒶ	PⒶTRIA		
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

	9 letras	10 letras	11 letras	12 letras
1				
2				
3				
4				
5				

Compare as suas respostas com as de seus colegas e veja quantas palavras novas você aprendeu.

Digitalizado com CamScanner

5.1.2.16 Procure completar as PALAVRAS CRUZADAS abaixo baseadas no texto "João Fanhoso":



HORIZONTAIS:

1 — qualidade de paciente; resignação
4 — residência, habitação
7 — rival, competidor
10 — satélite da Terra
11 — verbo que indica movimento
12 — artigo indefinido
14 — lago de pequena extensão
15 — preposição
16 — suave, agradável; musical.

VERTICAIS:

1 — depósito de cereais
2 — artigo definido
3 — lasca de pedra; pedra pequena
5 — que treme (feminino)
6 — comum a maior parte (plural)
8 — corrente de água doce
9 — pronome pessoal
13 — antônimo de mal.

Respostas: HORIZONTAIS: 1. paciência; 4. casa; 7. concorrente; 10. lua; 11. ir; 12. um; 14. lagoa; 15. em; 16. melodioso.
VERTICAIS: 1. paiol; 2. as; 3. cascalho; 5. trêmula; 6. gerais; 8. rio; 9. tu; 13. bem.

Para um melhor entendimento do sentido do texto sugerem-se atividades como:

5.1.2.17 Baseando-se no texto "Os ventos" coloque nos retângulos correspondentes as expressões usadas pelo narrador para dar idéia de:

MOVIMENTO

LUGAR

Digitalizado com CamScanner

5.1.2.18 Marque com uma cruz a expressão que segundo o texto se aplica a:(Texto "Mocinho")

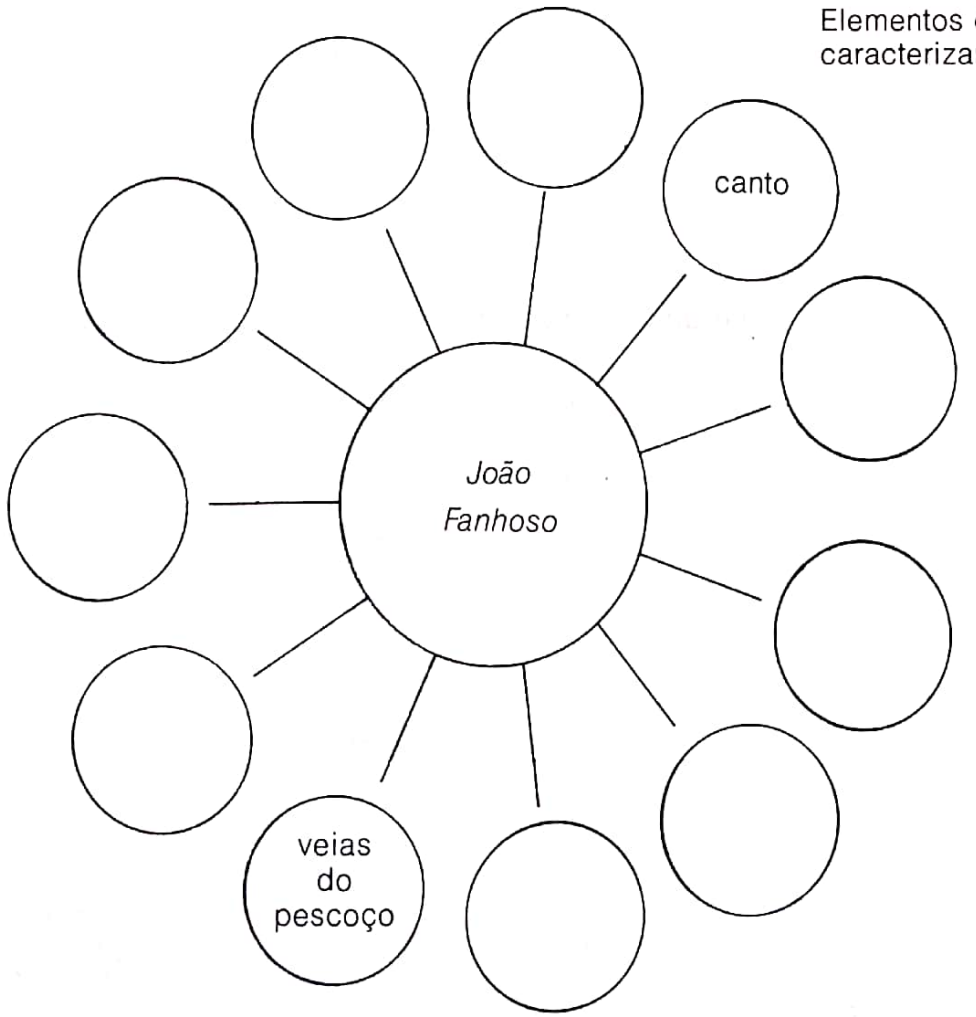
- mocinho ideal ( ) delicado
  ( ) bravo
  ( ) folheado a ouro
  ( ) vendedor
  ( ) manequim

- mocinho real ( ) figurino
  ( ) destemido
  ( ) astuto
  ( ) generoso
  ( ) cavaleiro

- garotos ( ) tranqüilos
  ( ) distraídos
  ( ) desapontados
  ( ) maravilhados
  ( ) rebeldes

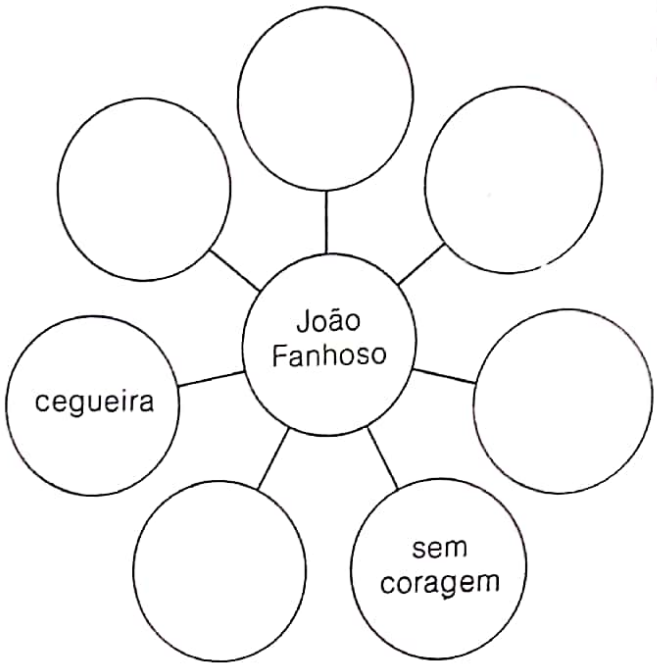
5.1.2.19 Escolha entre as expressões abaixo aquelas que podem preencher os círculos de cada constelação, conforme modelo:

Elementos concretos que caracterizam João Fanhoso



Digitalizado com CamScanner

Elementos abstratos que caracterizam João Fanhoso



(olhos, preguiça, pescoço, pé, calos, sem entusiasmo, desânimo, velhice, pernas, caduquice, asas, pulmões, barbelas, crista, voz).

5.1.2.20 Leia com atenção o texto "João Fanhoso" e responda ao que se pede:

- Por que João Fanhoso precisava reagir contra o desânimo e a velhice?

_____

_____

- Qual a razão do apelido de João Fanhoso?

_____

_____

- Copie um trecho do texto em que apareça bem descrita a decadência de João Fanhoso.

_____

_____

- Quais os problemas que preocupavam João Fanhoso?

_____

_____

- O maior sofrimento de João Fanhoso era:

( ) os dias compridos de sua vida
( ) a velhice e os concorrentes que queriam tomar-lhe o lugar.
( ) os malditos calos na sola dos pés.

O texto dramático, do mesmo modo que um texto narrativo, poético ou descritivo deverá ser comentado e discutido através da interpretação do texto e de outras atividades nele baseadas. A realização dramática — quer seja a criação improvisada, pelos alunos, de um texto baseado numa peça lida e comentada em classe, quer seja a representação de trechos dessa mesma peça — só deverá ser levada a efeito depois de larga convivência dos alunos com o texto dramático básico.

Digitalizado com CamScanner

Neste documento são citados vários trechos da peça de Maria Clara Machado "O Chapeuzinho Vermelho". Como se trata de uma estória já conhecida dos alunos, o professor poderá motivar o interesse da turma para a leitura e comentário da peça, chamando a atenção para as inovações que ela apresenta em relação à estória tradicional: no desenrolar dos fatos, na criação de personagens, na linguagem, etc. (ver atividades de *Produção do Texto).*

Depois de lido o texto em classe, a peça deverá ser comentada através de atividades orais ou escritas, como por exemplo:

5.1.2.21 Quais são os personagens da estória que você leu? De qual deles você gostou mais? Por quê?

Se você tivesse de colocar outro(s) personagem/personagens na estória, quem você colocaria? Por quê?

Como é que você acha que deve ser Dona Chapelão? É alta, baixa, gorda, magra? Como é que ela anda? Como é que ela se veste?

Se você tivesse de "modernizar" a estória, que modificações você faria?

5.1.2.22 Marque com um x as características relativas aos personagens:

Características / Personagens	Dona Chapelão Vermelho	Chapeuzinho Vermelho	A vovozinha	A coelha	Tinoco	O lobo	O caçador
ingênua e dedicada							
amorosa e preocupada							
valente e prestativo							
faminto e dissimulado							
esfarrapado e distraído							
apressada e preocupada							
surda e meio cega							

Digitalizado com CamScanner

5.1.2.23 Marque com um x as ações relativas aos personagens do texto:

Ações / Personagens	A vovozinha	Chapeuzinho Vermelho	Tinoco	O lobo	O caçador	Dona Chapelão Vermelho	A coelha
persegue o lobo							
disfarça-se de caçador							
cuida de Dona Quinquinhas							
anda à procura do marido							
mora sozinha							
gosta de passear no bosque							
faz bolos de fubá							

5.2 ANÁLISE DO TEXTO

Na análise de um texto, o professor deve ter em mente que a arte estabelece uma comunicação entre um emissor e um receptor, e que o pensamento do escritor — do emissor da mensagem literária — se realiza numa estrutura artística da qual esse pensamento é inseparável.

Digitalizado com CamScanner

Uma dada informação não pode existir nem ser transmitida fora de uma dada estrutura; se transcrevemos um poema num discurso usual, coloquial, não-poético, estamos truncando a mensagem artística, não estamos transmitindo o conjunto, a totalidade da informação artística que o poema contém. Desse modo, sendo todos os elementos do texto literário elementos de sentido, o professor (de acordo, é claro, com o nível da sua turma) deverá ressaltar cada um desses elementos, deverá chamar a atenção para a sua funcionalidade dentro do texto e para a sua importância no sentido desse texto. Assim, o estudo desses elementos isoladamente — estudo necessário num primeiro estágio de análise — só se justifica na medida em que é um meio para a plena descodificação da mensagem artística, isto é, para a apreensão do sentido ou sentidos do texto.

Os aspectos fundamentais da organização formal devem ser, portanto, ressaltados, a fim de iniciar os alunos na percepção e compreensão dos recursos artísticos do texto, desenvolvendo a sua própria expressão oral e escrita.

Os aspectos formais dessa organização que julgamos acessíveis a alunos de 5.ª série são, no texto em verso: a estrofe e o verso (a rima aparecendo como elemento geralmente presente no verso); no texto em prosa: as seqüências das ações na narrativa, a idéia central do texto ou de partes do texto, a distinção da fala do narrador da fala dos personagens, as relações entre as ações desses personagens na narrativa ou no texto dramático. Quer no texto em prosa, quer no texto em verso, o professor não deverá deixar de focalizar recursos expressivos que a Língua pode oferecer: o emprego de um determinado vocábulo em vez de outro, de uma determinada disposição vocabular na frase, de certas formas rítmicas e melódicas, de comparações, personificações, metáforas, etc.

5.2.1 Objetivos

O aluno deverá ser capaz de:

5.2.1.1 Identificar unidades do texto em prosa: parágrafo.

5.2.1.2 Identificar a idéia central e as idéias subsidiárias de um texto.

5.2.1.3 Distinguir na narração a fala do narrador da fala do personagem.

5.2.1.4 Distinguir elementos do texto narrativo em linguagem verbal: os personagens e as seqüências da ação.

5.2.1.5 Distinguir elementos do texto dramático: a ação, os personagens, as rubricas.

5.2.1.6 Identificar unidades do texto em verso: estrofe e verso.

5.2.1.7 Distinguir elementos do texto em verso: o ritmo e a rima.

5.2.1.8 Distinguir, nos textos examinados, alguns recursos expressivos (comparações, personificações, metáforas)

5.2.2. Atividades

O parágrafo: estrutura. Os parágrafos no texto: idéia principal.

Embora a noção de parágrafo já tenha sido introduzida na 3.ª série e reiterada na 4.ª, parece-nos que na 5.ª série o professor ainda deverá insistir no assunto. Através de textos, o aluno concluirá que o parágrafo é "indicado materialmente na página impressa ou manuscrita por um ligeiro afastamento da margem esquerda da folha." O professor

Digitalizado com CamScanner

poderá acrescentar a idéia de que o parágrafo facilita a quem escreve "a tarefa de isolar e depois ajustar convenientemente as idéias principais de sua composição, permitindo ao leitor acompanhar-lhes o desenvolvimento nos seus diferentes estágios"[1]

No texto "A casa" podemos observar o desenvolvimento do pensamento do autor numa descrição organizada em três parágrafos, onde se abordam três tópicos: o palacete, a fachada principal e a fachada dos fundos.

O primeiro parágrafo é uma espécie de apresentação do palacete e de sua localização na cidade de Campos. O segundo parágrafo vai particularizar a descrição do palacete; se no primeiro o casarão nos foi apresentado como um todo, no segundo conheceremos a fachada principal e no terceiro a fachada dos fundos. No desenvolvimento destes dois parágrafos é interessante notar que o narrador utiliza uma técnica de aproximação muito comum na linguagem visual do cinema e da televisão: primeiro, o objeto é focalizado totalmente e depois a câmera, aproximando-se, vai-se detendo em aspectos do objeto. O mesmo ocorre com a visão do narrador em "A casa". Na fachada principal, o primeiro aspecto apontado é o beiral; depois, a particularidade de ser de telhas de louça que, por sua vez, são azuis. Abaixo do beiral, o que chama a atenção é a sacada e depois as características dessa sacada: o material de que é feita (ferro fundido), a localização na fachada ("se alonga de uma ponta a outra") e os detalhes dessa sacada (há uma parte que avança como um balcão, há as iniciais e a coroa). Logo após , nos são apresentadas as janelas do térreo e do primeiro andar; sabemos que são encimadas por florões e que desses florões saíam antigamente braços de ferro. Finalmente, arremata-se a descrição da fachada principal com a citação do portão da entrada e o pequeno alpendre "que se projetava até o meio-fio da calçada", calçada essa que era de laje de granito.

Como vemos, a descrição está sendo conduzida do geral para o particular: no primeiro parágrafo apresentado, o palacete; no segundo, a fachada principal e, no terceiro, a fachada dos fundos. A divisão dos parágrafos obedece a esse caminho: do todo para as partes. Dentro dos parágrafos, a descrição se faz da mesma maneira: primeiro o todo do objeto e depois os seus detalhes.

No terceiro parágrafo, onde se descreve a fachada dos fundos, esse caminhar do geral para o particular ainda é acrescido de uma relação de contraste: o beiral não é de louça, mas de cerâmica; não é azul, mas vermelho enegrecido e manchado; as janelas não têm flores de madeira entalhada, mas remates de relevo de estuque; não há sacada na fachada dos *fundos*; há, no primeiro andar, uma fileira de sete janelas e no térreo não, existe um portão encimado por um alpendre, mas sim um portão de cocheira, uma porta estreita e quatro outras janelas com particularidades em duas delas: antigamente tinham grades de varões de ferro.

Este texto "A casa" caracteriza bem a construção do parágrafo-padrão e a sua funcionalidade no desenvolvimento do texto: há uma introdução nos primeiros períodos do parágrafo e depois um desenvolvimento, no caso a particularização da idéia-núcleo contida na introdução.[2]

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969. p. 185-6

[2] "Em geral, o parágrafo-padrão (...) consta, sobretudo na dissertação e na descrição, de duas e ocasionalmente de três partes: a *introdução*, representada na maioria dos casos por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa de maneira sumária ou sucinta a idéia núcleo (...); o *desenvolvimento*, isto é, a explanação mesma dessa idéia-núcleo; e a *conclusão*, mais rara, mormente nos parágrafos pouco extensos ou naqueles em que a idéia central não apresenta complexidade." (GARCIA, O. M. op. cit. p. 188).

Digitalizado com CamScanner

O professor, baseado em outros textos, poderá propor atividades em que o aluno, apontando o tópico principal de cada parágrafo, procure justificar a evolução das idéias contidas no todo do texto. Por exemplo, em "A Invernada do Sossego" sugerimos:

5.2.2.1 Numere os parágrafos do texto.

5.2.2.2 Cite uma palavra ou expressão que,a seu ver,identifique a idéia principal do 1.º e do 4.º parágrafos.

(Se a turma demonstrar dificuldade, o professor poderá apresentar várias palavras e expressões para os alunos e pedir-lhes que escolham a mais adequada a fim de sintetizar a idéia principal do parágrafo. Assim, para o 1.º parágrafo do texto em questão, poderiam *ser citadas: passeio de Balão; capim novo; explicações otimistas; batida. Para o 4.º parágrafo: moagem da mandioca; esquecimento de preocupações: banho; jantar; chegada da noite).*

• Selecionadas as palavras ou expressões que melhor resumam a idéia-núcleo de cada parágrafo,o aluno apontará o desenvolvimento seqüencial do texto, ligando essas idéias-núcleo parciais para chegar à idéia central e às idéias subsidiárias do texto.

• Nesse trecho "A Invernada do Sossego", tudo remete ao cavalo Balão, embora não seja ele a idéia-núcleo de cada parágrafo. Vejamos essas idéias e a quê elas conduzem.

No primeiro parágrafo a idéia central seria:
explicações otimistas (sobre o desaparecimento do cavalo);

no segundo:
insinuação (sobre o provável motivo do desaparecimento do cavalo);

no terceiro:
branda censura (aos dois irmãos, porque viviam o dia inteiro montados no cavalo Balão);

no quarto:
esquecimento das preocupações (relativas ao cavalo Balão)

no quinto:
receio e tranqüilidade (receio da mãe ao temer que algo acontecesse nos passeios com Balão; tranqüilidade do pai que queria que os meninos continuassem montando cavalos, principalmente Balão, que era manso).

Se se desse, portanto, um título que,aglutinando as idéias-núcleo dos parágrafos, sintetizasse a idéia central do texto, o mais adequado parece-nos que poderia ser "O cavalo Balão" ou qualquer outro em que fosse feita referência ao animal, já que todas as idéias-núcleo convergem para o cavalo Balão.

5.2.2.3 No texto "Mocinho", a idéia central está sintetizada no título. Mas, se tivéssemos de dividir o texto em partes, poderíamos intitulá-las assim:

a) expectativa

b) entrevista

c) decepção.

Que palavra começaria e que palavra terminaria cada uma dessas partes?

Digitalizado com CamScanner

5.2.2.4 Numere os parágrafos desse texto e diga qual o número do parágrafo em que se faz referência à roupa do mocinho.

Fala do narrador e fala do personagem

5.2.2.5 Em documentos de séries anteriores, já foi esclarecida ao aluno a distinção entre as falas do personagem e as do narrador. Para atualizar esse conhecimento é interessante propor atividades de dramatização de textos em que um aluno fica encarregado de dizer as falas do personagem e outro as do narrador.

5.2.2.6 No texto "Recalcitrante", além do narrador há os seguintes personagens: o trocador e o passageiro. Copie uma fala do trocador e outra do narrador.

5.2.2.7 Divida com dois colegas as falas do texto "Recalcitrante". Você lê as falas do narrador, um colega lê as do passageiro e outro lê as do trocador.

Entre os textos selecionados neste documento, o professor encontrará alguns em que o narrador se apresenta em primeira pessoa, isto é, o narrador é um dos personagens que participa das ações da estória e é também aquele que conta essa estória. (Textos: "Negócio de menino" e "A Invernada do Sossego")

Mas o professor também notará que as atividades de distinção entre as falas do narrador e as do personagem aqui propostas referem-se *apenas* ao narrador em terceira pessoa. Na quinta série, parece-nos prematuro que o aluno distinga a narrativa em terceira pessoa da narrativa em primeira onde o narrador é também personagem da estória. No entanto, cabe ao professor, ao avaliar o nível de sua turma, decidir sobre a viabilidade ou não dessa distinção.

Personagens, Ações, Seqüências, Rubricas

Os textos narrativos aqui escolhidos são textos curtos, na sua maioria crônicas, cujos personagens não têm sequer um nome e cuja ação é muito restrita. Apesar disso, as seqüências da ação podem ser estabelecidas e até nomeadas de acordo com a idéia-núcleo de cada uma delas. (Veja-se anteriormente a divisão em partes dos textos "A Invernada do Sossego" e "Mocinho").

Ao produzir um texto narrativo, o aluno deve estar atento à ordem de causalidade e à de temporalidade da estória. Assim, na análise do texto, ele deve identificar essas ordens, distinguir qualquer possível ruptura nelas verificadas e, muito importante, reconhecer a funcionalidade dessas rupturas.

Um primeiro passo para a apreensão da ordem dos acontecimentos na narrativa seria uma atividade do tipo:

5.2.2.8 Numere os fatos segundo a ordem em que ocorreram na estória:(Texto "Assalto")

( ) pessoas gritavam dos edifícios
( ) o motorista do ônibus desceu
( ) pessoas caíram em cima do menino que tocava matraca
( ) a rua entupiu
( ) alguém chamou o guarda
( ) ouviu-se um ruído semelhante ao de uma metralhadora
( ) pessoas invadiram um edifício

Digitalizado com CamScanner

5.2.2.9 Uma atividade referente à relação de causalidade na narrativa poderia ser:
Baseando-se no texto "Recalcitrante", numere as causas de acordo com os fatos:

Fato	Causa
(1) O trocador pediu ao passageiro de cujo lugar escorria um fio d'água que se levantasse	( ) porque não sabia o que era "recalcitrante".
(2) O passageiro disse que não se levantava	( ) porque era proibido viajar com roupas de banho molhadas
(3) O trocador convidou o passageiro a descer do ônibus	( ) porque ninguém garantia que aquela poça era de água do mar.
(4) O passageiro ofendeu-se	( ) porque ele insistia em ficar sentado.

Se o nível da turma permitir, o professor poderá propor atividades através das quais os alunos depreendam que, ao contar uma estória, o narrador pode modificar a ordem dos fatos destacando um acontecimento: se na estória, a ordem é fato A, fato B, fato C, fato D, no contar a estória, a ordem pode ser: fato C, fato A, fato B, fato D.

O importante é que o aluno perceba que tal deslocamento não é gratuito: cria-se em torno do fato C apresentado no início da narrativa, sem causa e sem conseqüência, um clima de curiosidade que vai fazer com que a atenção do leitor se volte sempre para ele, buscando causas e conseqüências e tentando assim, intuitivamente, restabelecer a ordem de causalidade da narrativa. Um exemplo simples desse tipo de deslocamento e da sua funcionalidade é o das estórias policiais onde, via de regra, o crime é contado antes que se conte como ele foi planejado e quem o praticou.

Um dos textos incluídos neste documento — "O relógio" — é um trecho de um romance onde se verifica uma ruptura na ordem de causalidade e conseqüentemente, na de temporalidade. A estória de *O feijão e o sonho* poderia ser assim sintetizada: Maria Rosa conhece Juca (A); Maria Rosa casa-se com Juca (B); o casal vai para São Paulo onde leva uma vida difícil (C); nasce a primeira filha e as dificuldades aumentam (D); Juca perde o emprego em S. Paulo e aceita lecionar em Capinzal (E); a vida difícil continua em Capinzal (F); o casal volta para São Paulo, Campos Lara alcança a glória mas as dificuldades continuam (G), desgostoso com as críticas, Juca abandona a literatura (H); o filho de Juca e Maria Rosa, já crescido, procura o pai para mostrar-lhe um poema que escrevera e Campos Lara sente no filho a continuação da sua vocação (I). Esta é a ordem de causalidade da estória: mas, no contar essa estória há um deslocamento, a narrativa começa em Capinzal com os personagens já casados (F), a partir do capítulo 18, Maria Rosa lembra-se do namoro (A), do casamento (B), dos primeiros tempos em São Paulo (C) (E) e em Capinzal (F), depois disso, a estória é contada na sua ordem normal (G) (H) (I) até o fim. Como vemos, o início do namoro de Maria Rosa e Campos Lara aparece no capítulo 18; o primeiro capítulo já nos mostra a vida rotineira de duas pessoas com aspirações diferentes, a mulher, prática, querendo segurança econômica; o homem, sonhador, ambicionando construir um nome na literatura. O feijão contra o sonho. O leitor, ao acompanhar os atritos advindos do contraste de temperamentos, se pergunta como

Digitalizado com CamScanner

pessoas tão diferentes vieram a casar-se. É por isso que, no capítulo 18, Maria Rosa, num processo de "flash back", começa a lembrar-se do namoro, do casamento, dos primeiros tempos de casados em São Paulo: "Eu não sei onde é que tinha a cabeça quando me casei com o Juca! E Maria Rosa punha-se a recordar."

Ao iniciar a narrativa contando o choque constante entre o bom-senso e o idealismo, o narrador privilegia esse contraste, essa impossível conciliação entre o feijão e o sonho; e esta é que é a idéia-núcleo do romance.

É claro que tais esclarecimentos sobre a ruptura na ordem de causalidade só deverão ser feitos se um texto analisado apresentar tal artifício e, muito importante, se o nível da turma o permitir. Caso isso seja possível, o professor poderá ilustrar tal procedimento narrativo alterando a ordem de causalidade de pequenas estórias e perguntando aos alunos porque acham que determinado fato foi privilegiado em relação aos outros.

Na estória do Chapeuzinho Vermelho, o encontro do lobo e da menina poderá ser contado logo no início da narrativa e a seguir serão contadas as recomendações feitas pela mãe antes da menina ir para a floresta, as reações das árvores quando viram que o lobo ia enganar Chapeuzinho e, finalmente, as providências tomadas pelos caçadores e o bom resultado obtido ao livrarem a menina e sua avó das garras do agressor. O momento climático, tendo sido deslocado, criou maior suspense, prolongando o interesse do leitor em saber se o final seria feliz ou não.

Mesmo sendo precárias as possibilidades de análise em textos narrativos tão curtos e limitados como as crônicas, seqüências de ação poderiam ser estabelecidas e determinado o como os personagens realizariam essas ações. Na crônica "Mocinho", cujas seqüências já foram referidas, poder-se-iam propor aos alunos atividades do tipo:

5.2.2.10 • O mocinho aparece em todas as três partes do texto?

_____

• Quais os outros personagens que aparecem na estória?

_____

• Na terceira seqüência — "Decepção" — um dos personagens, com suas perguntas, torna-se o exemplo do que todos sentiam. Quem é esse personagem?

_____

• Nessa crônica, de certa maneira se defrontam o Mocinho e os meninos. O que esperavam do herói os meninos ? Que impressão eles tiveram dele?

_____

5.2.2.11 No texto "Os ventos", estes são personagens porque eles também agem. Se você tivesse de estabelecer uma oposição entre os personagens desse texto, quem estaria contra quem?

_____ contra _____

5.2.2.12 No texto "Chapeuzinho Vermelho" quem é o agressor na estória?

_____

A quem ele agride?

_____

Quem ajuda a pessoa agredida?

_____

Na peça "O Chapeuzinho Vermelho" as árvores se movem, falam e até ajudam Chapeuzinho: são portanto, personagens. Se as árvores fossem inteiramente estáticas — sem movimento, fala e ação — seriam meros elementos do cenário. Para que os alunos depreendam que personagem é aquele que age, o professor poderia pedir aos alunos que listassem os personagens que aparecem na peça. As seqüências da ação dramática são mais fáceis de serem identificadas já que a própria estrutura da peça organiza essas seqüências em cenas e atos.

Digitalizado com CamScanner

Ao lermos um texto dramático encontraremos trechos que não são falas de nenhum personagem – são indicações de expressões, gestos e movimentação em cena desses personagens; de música e de ruídos, de descrição de cenários e esclarecimentos sobre o tempo que decorreu entre um fato e outro da estória: são as rubricas.

5.2.2.13 Leia o trecho transcrito da 1.ª cena de "O Chapeuzinho Vermelho" e responda:

- Destaque uma rubrica referente a gestos de Tinoco.

_____

- Destaque uma rubrica que descreva algum ruído em cena.

_____

- Copie a rubrica que indica a expressão da mãe de Chapeuzinho ao saber que está falando com um anjo da guarda.

_____

Verso, estrofe, rima

O aluno já deve conhecer, de séries anteriores, as noções de verso, estrofe e rima; o professor poderá atualizar essas noções propondo atividades do tipo:

5.2.2.14 Quantas estrofes tem o poema "O relógio"? _____

5.2.2.15 E o poema "Janúária", quantas estrofes tem? _____

5.2.2.16 Copie a 4.ª estrofe do poema "Infância". _____

5.2.2.17 Copie o 5.º verso da 2.ª estrofe do poema "Infância" _____

5.2.2.18 Preencha o quadro abaixo fazendo a distribuição das palavras por estrofes. Marque um x quando a palavra aparece na estrofe. (Texto "Infância")

	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª
senzala					
mãe					
fazenda					
mangueiras					
berço					
menino					
sabia					
mato					

5.2.2.19 Leia o texto "Janúária" e responda:

a. Destaque as palavras que rimem com *aponta:*

_____ _____ _____

b. Destaque as palavras que rimem com *janela*

_____ _____ _____

c. Você podia citar mais três palavras que rimem com *janela?*

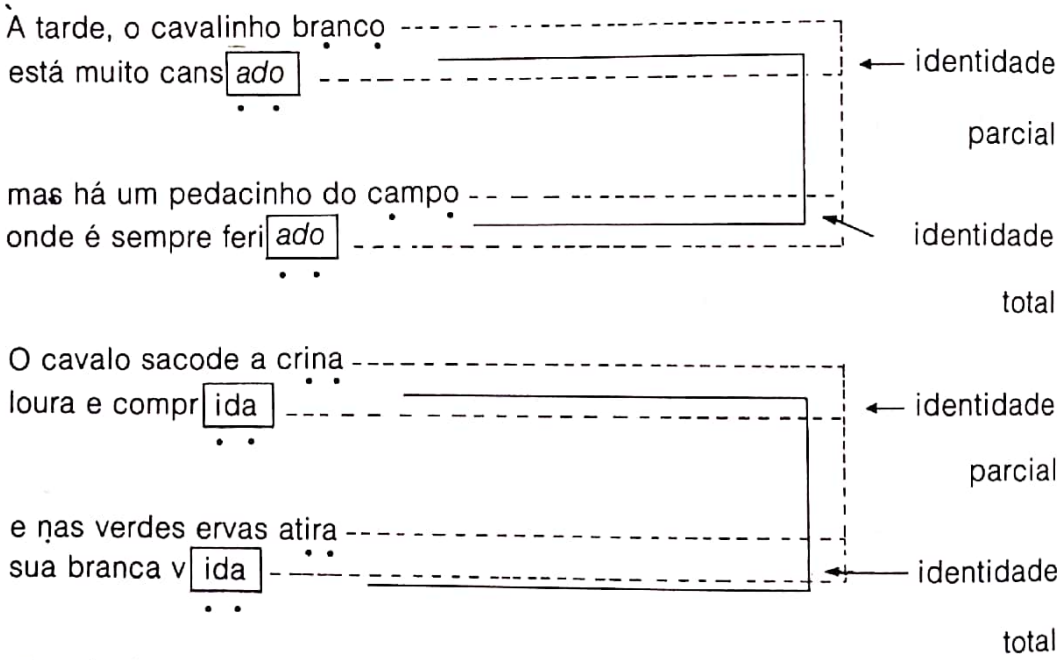
_____ _____ _____

Digitalizado com CamScanner

5.2.2.20. Você sabe a letra de alguma música de que você goste? Diga a primeira estrofe dessa letra e copie as palavras que rimem entre si.

Na atividade 5.2.2.19 a., os alunos poderão dizer que a palavra *encontra* ("Quem madruga sempre encontra") não rima com nenhuma outra. Se os alunos já souberem reconhecer o tipo mais comum de rima — o da identidade ou semelhança de todos os sons a partir da última vogal tônica do verso —, o professor poderá esclarecer que essa identidade ou semelhança sonora pode, às vezes, não ser total: apenas alguns sons a partir da vogal tônica são iguais. No texto citado, nas palavras *janela, dela, aquela, apela, singela* há identidade de todos os sons a partir da vogal tônica; o mesmo ocorre com *desponta, conta* e *desaponta* onde a identidade é também total. No entanto, a palavra *encontra* apresenta uma identidade apenas parcial com estas últimas palavras, já que nela existe um som que não há nas outras *(encontra, conta, desponta, desaponta)*. O aluno, percebendo a identidade de alguns sons nesse conjunto de palavras, não poderá afirmar que *encontra* "não rima" com as outras palavras dessa série; ele deverá ter reconhecido que há, em todas elas, identidade parcial dos sons a partir da vogal tônica.

Se o professor achar conveniente, poderá ilustrar com uma ou duas estrofes de um poema o caso mais frequente de identidade ou semelhança parcial de sons: aquele em que só se repetem os sons vocálicos a partir da última vogal tônica. Nas quatro primeiras estrofes do poema "O cavalinho branco"[1] de Cecília Meireles encontramos exemplos de identidade total e parcial. Vejamos:



No trecho citado, os segundos versos das duas primeiras estrofes rimam entre si através de uma identidade total de sons a partir da última vogal tônica: cansado/feriado; o mesmo acontece com os segundos versos das duas últimas estrofes: comprida/vida. Além disso, é importante notar que os quatro versos das duas últimas estrofes apresentam uma identidade parcial de sons a partir da última vogal tônica: crina/comprida/atira/vida. Nos quatro versos das duas primeiras estrofes, essa identidade parcial também existe — branco/ cansado/campo/feriado —, embora haja a pequena variante de nasalização do A nos versos 1 e 3. Não nos parece necessário que o aluno conheça a terminologia referente à rima obtida por identidade total a partir da vogal tônica (rima consoante) e a rima obtida por identidade parcial (rima toante) o que importa é que ele reconheça que, no caso de repetição sonora que é a rima, a identidade ou semelhança de sons pode ser total ou parcial.

[1] MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio, Civilização Brasileira/MEC, 1977. p. 64

Digitalizado com CamScanner

O ritmo

Sabendo-se que "o ritmo é o elemento essencial do verso[1], pois este se caracteriza, em última análise, por ser o período rítmico que se agrupa em séries numa composição poética," e sabendo-se que o ritmo é uma "sucessão de sílabas fortes e fracas com intervalos regulares, ou não muito espaçados (para que a reiteração possa ser esperada e sentida pelo nosso ouvido),"[2] as atividades sobre o ritmo no verso deverão restringir-se ainda, nesta série, ao ritmo intensivo e à sua expressividade no texto. É importante esclarecer que não se trata de introduzir já a noção de metrificação, de contagem de sílabas do verso; o que se pretende é que o aluno perceba o ritmo como um dos elementos mais marcantes do verso.

5.2.2.21 Leia em voz alta os seguintes versos do poema "Januária" e marque, batendo palmas, as sílabas mais fortes de cada verso.

Quem ma**dru**ga sempre en**con**tra

Januária na janela;

mesmo o sol quando desponta,

logo aponta os lábios dela.

5.2.2.22 Agora faça um círculo em torno das sílabas que você notou serem as mais fortes.

Há duas em cada verso; para ajudar você, as do primeiro verso já vieram assinaladas.

Em determinados poemas, o ritmo tem uma importância altamente expressiva para que o significado do texto atinja a sua plenitude. Num texto como "Trem de ferro" de Manuel Bandeira observamos como o poeta emprega, para obter efeitos evocadores, palavras e expressões, a maioria repetidas, cuja funcionalidade está exatamente em reproduzir o ruído de um trem em movimento. O encadeamento semântico dessas expressões é irrelevante na medida em que o poeta privilegia um outro tipo de encadeamento: o rítmico-melódico.

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isto maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo

---

[1] Veja-se também a definição de *verso* dada por Mattoso Câmara Jr.: "frase ou segmento frasal em que há um ritmo nítido e sistemático, o qual é, na Língua Portuguesa, uma conseqüência da regularidade do número de sílabas (ritmo silábico), e da disposição dos acentos tônicos (ritmo intensivo). MATTOSO CÂMARA JR., J. *Dicionário de filologia e gramática*. 2.ª ed. Rio, J. Ozon, 1964, p. 349.

[2] CUNHA, Celso, *Gramática do Português Contemporâneo*. B. Horizonte, Bernardo Álvares, 1970. p. 456.

Digitalizado com CamScanner

Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Ôô...
Foge bicho
Foge povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
de cantar!
[...]

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...[1]

5.2.2.23 O poema "O relógio", incluído neste documento, ilustra a funcionalidade expressiva do ritmo ao repetir, em intervalos regulares, a acentuação tônica dos versos, tentando reproduzir o 'tic-tac' de um relógio. Atividades sobre o ritmo desse texto poderiam ser assim propostas:

Leia em voz alta o poema "O relógio" e bata palmas em cada sílaba acentuada.

Esse ritmo tão regular lembrou algo a você? Tem alguma relação com o título do poema? Qual?

_____
_____
_____

Recursos expressivos

Nos textos citados neste documento há recursos estilísticos cuja funcionalidade parece-nos ser acessível a alunos da 5.ª série. Sempre que tal ocorrer, o professor deverá propor atividades através das quais a turma perceba a expressividade do recurso utilizado sem que, necessariamente, se nomeie a terminologia a ele atribuída.

"O mais potente artifício lexical utilizável com propósitos emotivos e expressivos é a linguagem figurada"[2]. É obvio que não se pretende, de modo algum, que o aluno conheça tais ou quais figuras pelo seu nome retórico. O que se deve esperar nas atividades que envolvem a linguagem figurada é que o aluno, como já se disse, reconheça a expressividade do recurso empregado, sabendo descodificá-lo e utilizá-lo adequadamente. A comparação é um dos artifícios expressivos que pode ser apreendido mais facilmente;

[1] BANDEIRA, Manuel. *Poesia e prosa*. Rio, Aguilar, 1958. p. 255-6.
2. ULMANN, Stephen. *Semântica. Uma introdução à ciência do significado*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 1967. p. 270.

Digitalizado com CamScanner

nela há um termo comparado que é associado a um termo comparante porque há entre eles algo em comum:

Maria	é	linda	como	uma flor.
termo comparado		característica comum		termo comparante

A comparação pode ir-se condensando em metáfora pela supressão gradativa de seus elementos:

Maria é linda como uma flor.
Maria é como uma flor.
Maria é uma flor.

No texto "Os ventos" lemos que "o sul assemelhava-se, no espírito infantil, a um gigante perverso"; temos aí um elemento comparado — o sul; um elemento comparante — um gigante perverso; e, implícita nesse adjetivo perverso, a analogia entre o vento e o gigante: a violência e a maldade. A frase referida poderia ser enunciada de uma maneira menos condensada: o sul era violento e mau como um gigante perverso.

No entanto, a comparação poderia ir-se condensando cada vez mais; em "o sul assemelhava-se a um gigante perverso" se suprimiram os atributos sobre os quais se baseava a analogia, permanecendo implícito no verbo "assemelhar-se" o laço comparativo do "como". (O sul era como um gigante perverso).

A comparação podia ser mais condensada, chegando-se a um tipo de metáfora, se se suprimisse esse "como" ao substituir-se o verbo "assemelhar-se" pelo verbo "ser": (O sul era um gigante perverso).

A condensação poderia ir mais além no caminho da metáfora se se suprimisse ainda o termo comparado: (O gigante perverso invadia a casa com violência).

Para que os alunos apreendam as relações semânticas que se estabelecem em recursos expressivos como os apontados, poderiam ser propostas atividades como as que se seguem:

5.2.2.24 No texto "Os ventos", o narrador emprega, para descrever os ventos, palavras e expressões que normalmente se refeririam a pessoas. Destaque do segundo parágrafo do texto palavras e expressões que descrevem, como se fosse de uma pessoa, o comportamento do vento nordeste ao entrar na casa.

_____

_____

_____

5.2.2.25 No texto "Recalcitrante" lemos: "O moço ostentava barba e cabeleira amazônica, sinais indiscutíveis de mocidade." A palavra "amazônica" não é normalmente associada a cabeleira; qual a relação que o narrador quis estabelecer entre a cabeleira do moço e a floresta amazônica? Descubra a característica comum entre ambas e formule uma comparação.

A cabeleira do moço era _____ como a floresta amazônica.

Digitalizado com CamScanner

5.2.2.26 No texto "Mocinho", quando o narrador afirma que o herói estava "folheado a ouro e prata", ele atribuiu a palavra "folheado" a uma pessoa, quando normalmente ela é empregada para objetos. O que ele quis dizer com isso?

_____

_____

_____

5.3 PRODUÇÃO DO TEXTO

A produção do texto é uma atividade inerente a qualquer ato de fala. Assim, constantemente o aluno produz textos quando formula questões, responde a perguntas, conversa, discute, debate, argumenta, etc. No entanto, através de múltiplas atividades, essa produção deve ser organizada de modo a que, mais e mais, o aluno se expresse clara, coerente, adequada e expressivamente.

Através de atividades que incentivem a capacidade de observação, os alunos poderão vir a produzir descrições mais ricas e objetivas de fatos, personagens e ambientes; por meio de atividades que estimulem a sua imaginação e criatividade, que desenvolvam sua capacidade de análise do texto narrativo, os alunos poderão vir a produzir estórias que obedeçam, nesta fase, a uma seqüência lógica de apresentação, desenvolvimento, clímax e desenlace, e também a produzir pequenas cenas dialogadas, base de improvisação de textos dramáticos.

Toda atividade de produção de texto deve ser comentada não só pelo professor, mas pelos alunos, que, autoavaliando-se, debaterão as formulações que lhes parecerem mais adequadas e expressivas, a fim de que se chegue, sob a orientação do professor, à melhor solução final.

No que se refere especificamente à expressão escrita, dois tipos básicos de deficiências deverão ser principalmente analisados e comentados:

a. "Tudo o que se traduza em imprecisão ou imperícia na seleção vocabular e na estruturação da frase, e que leve à obscuridade ou ambigüidade da mensagem;

b. disposição desordenada das idéias a traduzir-se em saltos e rupturas do pensamento, desconcatenação enfim do que deveria vir devidamente correlacionado em seqüência adequada. Se assim se fizer, o amadurecimento cognitivo do aluno terá real oportunidade de processar-se através das aulas de redação".[1]

Observações:

a. algumas atividades de expressão oral poderão ser realizadas em termos de expressão escrita e vice-versa;

b. além das atividades de produção do texto aqui mencionadas, o professor deverá formular outras a partir de textos e de situações vivenciadas pelos alunos;

c. é importante, repetimos, que o professor esteja consciente de que as atividades propostas neste documento e os textos nos quais elas se baseiam são *sugestões* que obviamente seguem uma determinada orientação de trabalho. Cabe ao professor complementar, enriquecer e adequar o que aqui é formulado de acordo com o nível de sua turma.

---

[1] OLIVEIRA, Célia Therezinha. Algumas diretrizes para o ensino do português. *Contacto*. Rio (7): 4-13, set., 1976. p. 12.

Digitalizado com CamScanner

5.3.1 *Objetivos*

O aluno deverá ser capaz de:

5.3.1.1 Expor seus pensamentos, oralmente ou por escrito,com coerência e adequação.

5.3.1.2 Organizar, a partir de situações concretas e funcionais, comunicações orais e escritas.

5.3.1.3 Criar oralmente e/ou por escrito textos descritivos, narrativos e dramáticos.

5.3.1.4 Adequar a linguagem oral e escrita ao contexto e situação de comunicação.

5.3.2 *Atividades*

A fim de desenvolver a expressão oral e escrita do aluno sugerem-se atividades como as que se seguem:

5.3.2.1 O professor poderá desenvolver a capacidade de expressão oral dos alunos incentivando a elaboração de diálogos por meio de várias atividades: propondo situações que a turma apresentará sob forma dialogada, incentivando a criação de cenas dialogadas tendo como base textos narrativos lidos, dramatizando textos narrativos, etc.

5.3.2.2. No documento da série anterior, são propostas atividades iniciais de dois tipos: a) dada a fala de um dos interlocutores, o aluno completa o diálogo, formulando a fala do outro interlocutor; b) dados apenas os nomes dos interlocutores, o aluno formula as falas de ambos. Se os alunos ainda não dominaram completamente as atividades deste gênero propostas no documento da 4.ª série, seria aconselhável repeti-las, aumentando progressivamente a grau de dificuldade e, é óbvio, mudando a situação, as perguntas ou as respostas já fornecidas previamente.

No documento anterior foram também sugeridas atividades que tinham como ponto de partida uma frase de D. Carochinha, no livro *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato: "muitos dos personagens de minhas estórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida dentro delas. Querem novidades. Falam em correr mundo, a fim de se meterem em novas aventuras". A partir dessa idéia e com base em outros personagens de outros textos, atividades semelhantes podem ser propostas, fazendo com que personagens de textos distintos,encontrando-se em novos ambientes e em novas situações, vivam novas aventuras e criem novos diálogos. Atividades desse tipo devem ser primeiro elaboradas oralmente, numa dramatização improvisada e, só depois, redigidas individualmente ou em grupo.

5.3.2.3 Sugerimos como exemplo:

Suponhamos que Dona Pardal, personagem do texto "O sobradinho dos pardais", ao entender, na conversa dos homens, a ameaça que pairava sobre ela e sua família, fosse pedir ajuda a João Fanhoso e a João-de-Barro. Como seria esse diálogo que estabeleceria planos de sobrevivência para Dona Pardal?
Com personagens de um só texto, partindo de situações nele apresentadas, atividades parecidas podiam ser propostas:

Digitalizado com CamScanner

5.3.2.4 No texto "João Fanhoso" são citados: o próprio João Fanhoso — um galo índio já velho que canta fora da hora habitual e o João-de-Barro que acorda por causa do canto de João Fanhoso e fica muito zangado quando percebe que ainda não é de manhã. No texto, eles aparecem um de cada vez; vamos supor que os dois se encontrassem e começassem a conversar depois que o João-de-Barro tivesse acordado. Como seria esse diálogo? João-de-Barro reclamaria do galo índio ou teria pena da sua velhice? João Fanhoso se justificaria ou insistiria em que estaria com a razão?

5.3.2.5 Em "O sobradinho dos pardais", Dona Pardal ouve a conversa dos homens mas não entende o que eles dizem. Se a linguagem dos homens e de Dona Pardal fosse a mesma e pudesse estabelecer-se um diálogo entre eles, o que diria D. Pardal? E o que responderiam os homens? Como chegariam a um acordo de modo a que ninguém saisse prejudicado?

5.3.2.6 A partir do texto "A Invernada do Sossego", os alunos poderiam improvisar um diálogo entre o narrador e seu irmão Benício, tecendo planos para se divertirem na fazenda.

5.3.2.7 Com base no mesmo texto, outro diálogo poderia ser improvisado: o dos pais dos meninos — a mãe, sempre preocupada com o que poderia acontecer, e o pai, procurando tranquilizá-la, afirmando que não haveria nada de desastroso no que os meninos porventura viessem a fazer.

5.3.2.8 No texto "Os ventos", sabemos que, para o menino, os ventos assumem atitudes de pessoas: eles "rondam" do lado de fora antes de entrar na casa; um deles, o nordeste, abre as portas cautelosamente "com mãos invisíveis", e um outro, o vento sul, parece um gigante perverso e por isso é detestado pelo menino. Imaginemos agora que os ventos pudessem falar; como seria o diálogo entre o menino, o vento nordeste e o vento sul?

- Caso houvesse oportunidade, e a propósito desse texto "Os ventos", o professor poderia ler com os alunos trechos da peça "A menina e o vento" de Maria Clara Machado, onde o Vento é personagem, tem uma mãe muito nervosa, Dona Ventania, e uma filha muito fraquinha, a Brisinha; ele fala, dorme, irrita-se, ameaça, mas acaba ficando tão amigo da menina que chega a levá-la para conhecer o Brasil. Antes de transcrevermos, a título de ilustração, alguns textos dessa peça, aqui a resumimos a fim de que seja possível ao aluno localizar esses trechos na obra a que pertencem.

Dois meninos, Maria e Pedro, tentando escapar da tias que insistem em dar-lhes aulas até nos domingos, vão esconder-se na cova do Vento e lá o encontram deitado no chão, dormindo; com a conversa das crianças, ele acorda tão mal-humorado que, em determinado momento, chega a chamar Maria de "matraca de feira". Pedro, aborrecido porque sua irmã foi insultada, trava um diálogo áspero com o Vento que perde a paciência e sopra com muita força, fazendo o menino sumir de cena. Maria continua o diálogo com o Vento, acalma-o e este, conquistado por ela, propõe-lhe um passeio, levando-a "na sua cacunda". Enquanto isso, todos estão muito preocupados com o desaparecimento da menina e não levam a sério as palavras de Pedro quando este conta que viu, do alto da árvore para onde tinha sido soprado, Maria ir embora com o Vento. Como ninguém acredita nisso (a não ser uma das tias, Aurélia, ingênua e alegre como uma criança e a quem os outros personagens não dão muita atenção), a imprensa e a polícia são mobilizadas para achar a menina que se pensa ter sido raptada por um terrível bandido, mesmo depois da carta que ela mandou para sua mãe, dizendo estar viajando com o Vento. O caso só é resolvido quando o Vento traz Maria de volta, pondo termo a todas as confusões.

Digitalizado com CamScanner

(...)

CENA I

MARIA: Brisa, vento, ventinho
pode soprar espertinho...
Não tenho medo de ventania.
Só receio a minha tia,
brisa, vento, ventinho,
pode soprar espertinho...

(O Vento furioso começa a soprar e Maria deliciada ventarola pela cena em loucos rodopios até que sai, sempre rindo. O Vento sentindo-se vencedor volta para sua pedra e recosta para tornar a dormir. Começa a roncar quando Maria volta. Vendo que o Vento não acorda ela começa a sapatear e a cantarolar. O Vento continua roncando. Por fim Maria resolve jogar amarelinha batendo com os pés com força. O Vento abre os olhos.)

MARIA: Isto o senhor não sabe fazer... garanto que não sabe...
VENTO: O quê? Ainda aqui?
MARIA: Vou lhe chatear até você trazer Pedro de volta.
VENTO: Não trago nada de volta.
MARIA: Quer dizer que o senhor *não sabe* trazer ele de volta?
VENTO: Quer dizer que *não quero* trazer ninguém de volta.
MARIA: *(Mudando de tática):* E se eu prometer nunca mais incomodá-lo na sua toca?
VENTO: Não acredito em promessa de menina.
MARIA: Então em que você acredita?
VENTO: Acredito na minha força.
MARIA: Prosinha, hem? Tão forte que nem conseguiu me soprar para longe... Acho que você está ficando sem fôlego, velho e cansado, hem, vento?
VENTO *(Meio desconfiado):* Você acha?
MARIA: A verdade é que o senhor com seus mil e quinhentos séculos de vida não conseguiu derrubar uma menina de 12 anos.
VENTO: Isto nunca aconteceu. Quem é você, menina?
MARIA: Sou Maria.
VENTO: Nunca fui vencido por... por... ninguém... e logo por uma menina *(O Vento está desolado).*
MARIA: Não fique assim, vento. É que sou campeã mesmo. Ninguém me vence na minha rua na corrida de ventania.
VENTO: Como é que faz para vencer? Nem navios, nem árvores, nem cidade, nem nada nesta terra redonda de Deus pode comigo quando estou furioso.
MARIA: É só não ter medo e conhecer sua tática.
VENTO: E você conhece minha tática, menina?
MARIA: Conheço.
VENTO: E como é que você descobriu?
MARIA: Praticando. Comecei com uma brisa... uma brisinha à toa.
VENTO: Minha filha, ela é bem fraquinha, a coitada.
MARIA: Eu sei. Depois passei para um vento mais forte.
VENTO: Eu.
MARIA: Vento de praia, vento de Cabo Frio. Lá é melhor ventarolar de óculos por causa da areia. Mas também é melhor porque é salgado demais. A gente lambe o braço depois fica tudo salgadinho. Quando o vento, o senhor, pára de ventar, a gente continua com o barulho no ouvido até dormir.
VENTO *(Comovido):* É, é?
MARIA: Bem, na ventania custei mais, porque a ventania não tem muita direção e tapeia a gente também.
VENTO: Minha mãe. Sempre foi meio nervosa.
MARIA: É. Mas venço ela também. Aprendi a ventarolar.
VENTO: Ventarolar? O que é isto?
MARIA: Muito fácil. Virar ventarola de vento. Você já conseguiu derrubar uma ventarola?

Digitalizado com CamScanner

VENTO: Papa-vento?
MARIA: Isto mesmo.
VENTO: Bem, acho que não. Mais fácil derrubar um vendedor de papa-ventos.
MARIA: Pois é, vito mesmo um papa-vento, fico tão levezinha no corpo e rodopio e não me canso e a ventania desiste de mim. Quase que posso voar.
VENTO: Você gostaria?
Maria: De voar? Ah gostaria.

CENA III

(Silêncio na cena. Entra o repórter segurando um microfone com um fio enorme. Olha para todos os lados, verifica que a praia está vazia.)

REPÓRTER: Que furo! Sou o primeiro! Alô, alô, Rádio da Praia, estamos transmitindo diretamente do local do rapto da indigitosa Maria de Almeida. Para os ouvintes dos Estados, tenho a informar que se trata de uma praia deserta e mal encarada, os pescadores a chamam de Cova do Vento. Pois é uma cova, caros ouvintes, a cova da jovem Maria tragicamente desaparecida nas primeiras horas da manhã. Nossas emissoras — numa gentileza dos Perfumes Ventania, a brisa que refresca – estão dando em primeira mão a reportagem completa sobre o desaparecimento trágico da jovem Maria, aluna exemplar...

ADELAIDE: Isto é que ela não era...

REPÓRTER *(Procurando ver de onde vem a voz):* Como ia dizendo, caros ouvintes, a Brisa que refresca é um perfume Ventania, e a jovem Maria...

ADALGISA *(Voz débil):* Socorro! Socorro!

REPÓRTER *(Descobrindo as tias):* Caros ouvintes, a situação aqui na cova do vento se agrava. Do alto das enormes árvores que circundam a cova do vento partem lancinantes apelos de socorro. Será a indigitada jovem? É o que verificarei num sensacional esforço de dar em primeira mão e sem nenhum medo dos prováveis perigos que terei de enfrentar numa reportagem completa do maior rapto do século. Sou corajoso pra burro e verei o que está acontecendo. Vejo a distinta senhora dona Adelaide e suas estimadas irmãs dependuradas nos galhos das árvores pedindo socorro. Elas estão numa posição bastante incômoda. Vou entrevistá-las neste instante, antes que elas morram. Dona Adelaide e suas inseparáveis irmãs são tias e professoras da pobre Maria. Boa tarde, dona Adelaide, quer fazer algumas declarações para as nossas emissoras, numa gentileza dos perfumes Ventania?

AURÉLIA: A brisa que refresca?
REPÓRTER *(Com a força do hábito):* Isto mesmo, acertou! A senhora terá direito a um cupom numerado que, com mais dez cupons de respostas certas, lhe dará direito a um frasco, absolutamente grátis e o direito a concorrer no próximo concurso: O Vento é o limite.

AURÉLIA: Ganhei! Ganhei! que felicidade!
(O Vento começa a soprar e o repórter rodopia, tenta dar socos no ar, finalmente se enrola no fio do microfone e cai no chão desmaiado, o Vento cessa.)

AURÉLIA *(Como numa canção de criança):* A brisa que refresca... a brisa que refresca...
(Depois todos silenciam.)

Digitalizado com CamScanner

CENA V

(Entra a mãe, aflita e cautelosa, procurando em volta e chamando baixinho.)

MÃE: Maria! Maria! Volta, Maria, para sua casa!... *(A mãe começa a chorar. Ao mesmo tempo uma brisa leve começa a soprar. A mãe se assusta, lembrando-se da estória que Pedrinho contou. Do alto vem descendo um enorme pergaminho.)*

MÃE: O que é isto? *(Pega o pergaminho.)*
(Quando a mãe começa a ler a carta, a luz de cena é diminuída, no fundo são projetadas, através de um projetor instalado na platéia, várias fotografias de Maria, de nuvens, de mar, de bichos, de cidades antigas, de Maria de novo de modo que dê a impressão de que ela está viajando. Ouve-se ao mesmo tempo a voz da menina através do microfone. A voz pode ser acompanhada de música bem ao fundo, sugerindo brisa).

MARIA (Voz): Mamãe, estou voando por aí. Não fiquem aflitos. Conheci dona Ventania e sua filha Brisa, que é muito delicada e amável. O Vento é meu amigo e na cacunda dele tenho visto coisas lindas. Vi praias enormes, sem fim! E nuvens e nuvens e mais nuvens. Vi bichos, cidades e terras secas. Vi tudo verdinho e florido. Não vou mais precisar de estudar para as aulas de tia Adelaide porque já aprendi tudo. As coisas mostradas, a gente aprende mais depressa e mais bonito. Até acho que já amo mesmo o nosso Brasil. As coisas longe ficam perto, o que era feio a culpa era de tia Adelaide que enfeiava tudo, coitada, nunca andou na cacunda do Vento. É por isso. Também vamos fazer umas desordens por aí, mas é para variar da vida de todo dia, depois eu volto. O Vento perguntou se eu queria virar brisa do mar. Estou pensando ainda. Gosto muito de mar. Mas acho que prefiro ser eu, apesar de tudo. A gente se acostuma tanto a ser gente que não quer mais largar de ser. Acho que é isso que está me botando na dúvida. Não precisa ficar aflita, mãe, o Vento é bom elemento e manda lembranças. Estamos agora bem no meio do Brasil. A cachoeira do Iguaçu é um bocado bárbara. Beijos, Maria.[1]

Estes textos ilustrativos poderiam ser utilizados como ponto de partida para várias atividades; uma delas seria a improvisação de diálogos:

5.3.2.9 Conhecidas as circunstâncias que causaram o encontro da menina e o vento e as conseqüências desse encontro, improvisar oralmente como teria sido o primeiro diálogo entre eles. (Depois de realizada a atividade o professor poderia ler, no texto da peça, como teria sido esse diálogo.)

5.3.2.10 Usando o recurso da criação de diálogos, os alunos poderão dramatizar textos narrativos.

5.3.2.11 A partir do texto "Assalto", os alunos poderão improvisar uma pequena cena em que haja um repórter que entreviste várias pessoas presentes no momento do fato: a senhora gorda, os moleques do carrinho, o guarda, o motorista, o trocador e os passageiros de um ônibus, moradores da rua, feirantes e, finalmente, o garoto que ocasionou todo o mal-entendido.

5.3.2.12 Improvisar um texto dramático com base em trechos de peça lida e debatida em sala.

---

[1]MACHADO, Maria Clara. A menina e o vento. In:— *Teatro*. Rio, Agir, 1967. p. 30-1.

Digitalizado com CamScanner

Antes de tentar levar a efeito a representação de um texto dramático (melhor diríamos, a improvisação sobre um texto dramático, caso os alunos não se sintam capazes de decorar trechos de uma peça), o professor deverá preparar a turma através de uma série de atividades que desenvolvam o espírito de grupo, a capacidade de observação e concentração, a imaginação e a criatividade.[1] Se os alunos não tiveram oportunidade de realizar atividades semelhantes às sugeridas nos documentos das duas séries anteriores, aqui as repetimos para a orientação do professor.

• O professor pede que a turma fique toda voltada para a frente; depois vai até o fim da sala e deixa cair um objeto qualquer (um caderno, um apagador, uma caneta, etc), sem que os alunos saibam com que foi produzido o ruído. A seguir, o professor pergunta aos alunos o que o barulho lhes sugeriu, ressaltando que não se trata necessariamente de identificação do ruído, mas de associação desse som com uma determinada idéia. Assim, se um aluno disser que foi um tijolo que caiu, o professor perguntará quem o deixou cair, por que motivo isto aconteceu, se alguém apanhou o objeto, se ele se quebrou, se causou algum prejuízo sério e por quê, etc, incentivando assim a imaginação do aluno.

• O professor traz uma fotografia e pede aos alunos que descrevam a figura retratada Depois, começará a fazer perguntas que se articulem para formar uma pequena estória: Como é o nome dele? Ele tem pais e irmãos? Onde ele vive? O que é que ele está fazendo ali? O que é que ele vai fazer depois? O que ele está pensando? Ele está triste?

As perguntas irão surgindo de acordo com as respostas dadas; toda a turma deve participar e se o professor perceber que o jogo está ficando monótono, procurará levantar o interesse dos alunos com perguntas do tipo: "alguma coisa inesperada, maravilhosa vai acontecer com ele, o que é?" Caberá ao professor também encaminhar a estória para o fim quando perceber que os alunos já não têm mais nada a acrescentar.

Os três jogos abaixo visam a desenvolver no aluno a capacidade de observação e de concentração, exercitando, conseqüentemente, a percepção da realidade que o cerca, fator fundamental para a produção oral e/ou escrita de textos descritivos.

• O professor pede que todos fechem os olhos e procurem concentrar-se em todos os sons que ouviram; depois de um ou dois minutos cada aluno dirá que ruídos ouviu.

• O professor pede que um aluno saia da sala ou que fique de costas para a turma; combina-se então com um grupo de alunos que façam todos um gesto igual (braços cruzados, mão no rosto, etc) ou então que tenham algo em comum (óculos, caneta na mão, etc). Um dos alunos do grupo não fará o mesmo gesto que os outros, ou não usará o mesmo objeto. O aluno que havia ficado fora da sala ou de costas para a turma, ao se defrontar com o grupo, deverá perceber qual a característica comum e qual o colega que se afasta dessa característica.

• O professor dispõe alguns objetos sobre a mesa; um aluno observa essa disposição e depois se afasta de modo a não poder ver as modificações que outro aluno fará na disposição dos objetos. Depois aproxima-se novamente da mesa e deverá perceber quais as modificações feitas.

Outras atividades já sugeridas em documentos anteriores, no item referente ao PROCESSO DE COMUNICAÇÃO HUMANA também dizem respeito à produção de textos: a) a descodificação verbal de uma mensagem transmitida em linguagem não-verbal (através de mímica, de uma foto, de uma pintura, etc.);

---

[1] Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, consulte-se ARAÚJO, Hilton Carlos. *Educação através do teatro.* Rio, Editex Rio, 1974.

Digitalizado com CamScanner

b) a avaliação e a justificativa oral dessas descodificações.

Aqui repetimos essas atividades como sugestão e ponto de partida para outras semelhantes.

5.3.2.13 Um dos alunos pensa num determinado tipo de ação e tenta expressar o que está fazendo através de gestos; a turma tentará identificar verbalmente o que ele tentava representar gestualmente.

- "Quem me entender vem me ajudar"

Um dos alunos começa uma determinada atividade. Sem dizer uma palavra, outro aluno que conseguir perceber o que ele está fazendo, junta-se ao colega fazendo outro gesto relativo à mesma atividade. E assim sucessivamente: outro aluno que perceber o que os dois primeiros vêm fazendo, une-se a eles, também realizando outro gesto relacionado com a atividade proposta de início. É importante que se note que os gestos não devem ser repetidos: se o primeiro aluno der a impressão de que está pregando alguma coisa, o segundo poderá sugerir que serra madeira, o terceiro que constrói uma parede e assim por diante. Depois de alguns minutos, o professor suspenderá o jogo e a turma identificará a atividade representada. O professor deverá evitar que os alunos transformem esse tipo de atividade em jogo de competição; todos poderão (e deverão) emitir suas opiniões quando, no final do exercício, a turma for solicitada a avaliar a atividade. Provavelmente, surgirão comentários como: "eu não podia saber que você estava levantando uma parede, pensei que você arrumava alguma coisa numa prateleira" ou então "eu vi logo que devia se levantar uma parede porque um serrava e outro pregava madeira, logo, só podia ser alguma coisa ligada à construção de uma casa." A avaliação deverá ser feita não no sentido de quem primeiro identificar o gesto, mas no sentido da realização gestual mais expressiva. Quanto mais clara for a linguagem gestual, melhor será transmitida a mensagem que se quer comunicar. Os gestos não deverão ser rápidos e o aluno deverá selecionar aqueles que melhor caracterizem o que ele quer expressar.

Atividades como as acima transcritas são muito importantes para introduzir a improvisação de um texto dramático, improvisação essa que poderá ser baseada em trechos de peças já lidos e comentados. Como são citados neste documento dois textos a propósito da estória de Chapeuzinho Vermelho, as atividades de produção oral de texto dramático poderiam partir da peça "O Chapeuzinho Vermelho" de Maria Clara Machado. Esta peça apresenta alterações em relação à estória tradicional: aparecem novos personagens como Tinoco, o anjo da guarda da avó; uma coelha apressadíssima que vive procurando o marido e, além disso, as árvores da floresta que falam e se movimentam. Em termos de enredo, também há inovações: a violência do conto infantil foi praticamente afastada porque o lobo não come ninguém nem é morto por ninguém.

Essas inovações servirão de exemplo para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos que, ao improvisarem o texto, poderão introduzir outros personagens, outras situações e outros ambientes. Determinados os personagens e os ambientes onde se passará a ação, o professor debaterá com a turma a caracterização física, o comportamento gestual dos personagens, a sucessão dos acontecimentos e a descrição dos cenários.

Uma vez estabelecido, através de debates, como seria realizado o texto dramático, o professor poderia propor aos alunos que concretizassem mimicamente algumas indicações contidas nas rubricas ou representassem situações baseadas no texto.

Digitalizado com CamScanner

5.3.2.14 Quando o lobo chega à floresta as rubricas marcam o que fazem as árvores e alguns dos outros personagens. Como você representaria essas ações?

- "As árvores conversam umas com as outras como se fossem comadres". (p.119)
- "Ouve-se o cantar dos passarinhos como se estivessem fugindo. As árvores olham para cima." (p. 120)
- "As árvores agitam as mãos quando passa o caçador e se curvam tristes quando passa a mãe." (p. 122)
- "Ouve-se o Chapeuzinho Vermelho cantando ao longe calmamente. As árvores param e fazem mímica de escutar". (p. 123)
- [Chapeuzinho] "passeia um pouco mais na floresta até que vem para o proscênio e se espreguiça, bocejando. As árvores fazem o mesmo gesto. Deita-se perto do tronco com a cabeça apoiada nele e dorme. As árvores sussurram o "Tutu Marambá" e dançam em torno da menina. Ouve-se um tambor compassado. As árvores voltam silenciosas às suas posições. Passa o lobo fugindo ao ritmo do tambor. As árvores ficam tensas. O lobo olha para trás e desaparece pelo outro lado. Aparece o caçador, no mesmo ritmo, de espingarda em punho. As árvores balançam as mãos alegres. O caçador desaparece do outro lado. Repete-se esta perseguição umas quatro vezes, sempre num ritmo mais apressado. Assim que desaparece o caçador pela última vez, o tambor pára bruscamente. O lobo volta sozinho" (p. 125)

5.3.2.15 Imaginemos a seguinte situação: Chapeuzinho está distraída admirando as flores e colhendo frutas na floresta; não percebe que o lobo a espreita e que as árvores, preocupadas com ela, tentam ajudá-la, impedindo que ele a alcance. Como se poderia representar essa cena, sem palavras?

- É importante insistir que a expressividade da linguagem não-verbal deve ser debatida e comentada pela turma, buscando chegar a uma comunicação mais perfeita e mais rica.

5.3.2.16 Posteriormente às atividades já citadas, conhecida e discutida a peça, os alunos escolherão os personagens que irão representar. Repetimos que não se trata propriamente de decorar o texto, já que a turma pode não se julgar capacitada para isto, mas sim de *improvisar* as falas dos personagens. Os alunos poderão optar por representar a peça-base das atividades aqui citadas — "Chapeuzinho Vermelho"; Se não quiserem, eles próprios poderão escolher outro conto conhecido, debatê-lo e recriá-lo de maneira semelhante à que foi sugerida e, finalmente, tentar dramatizar a estória elaborada oral e coletivamente. A turma poderá também, em vez de escolher como ponto de partida de suas atividades uma estória conhecida, produzir oralmente um outro texto com personagens, ação e ambientes imaginados e debatidos em classe. No entanto, é conveniente repetir que, se a base da atividade dramática for um texto escrito, os alunos não deverão necessariamente decorar o texto (a não ser que queiram fazê-lo) mas sim improvisar as falas dos personagens. Ainda neste caso, usando-se um texto-base como "Chapeuzinho Vermelho", insistimos em que, se a turma quiser incluir outros personagens, ampliar a participação de alguns, diminuir a de outros, modificar o desenvolvimento da ação suprimindo, alterando ou acrescentando cenas, o professor deverá aceitar tais alterações, respeitando a criatividade dos alunos, estimulando a expressividade da linguagem verbal e não-verbal. Como o número de personagens provavelmente será bem menor do que o número de alunos interessados em participar da representação, o professor poderá substituir os atores em cada cena, cabendo assim a vários alunos um só personagem. É fundamental demonstrar à turma que o teatro é um trabalho de equipe que envolve uma série de atividades igualmente importantes. Assim procedendo, o professor estimulará a organização de grupos que, sob a sua orientação, preparão os cenários, a caracterização dos atores (vestuário, maquilagem), os sons,

Digitalizado com CamScanner

a música, etc. Todas as equipes deverão debater e opinar sobre a montagem do espetáculo; o professor servirá de orientador e moderador dos debates, intervindo, com bastante tato, a fim de que as decisões finais venham sempre dos alunos. Assim, serão discutidos, depois de apresentados pelas respectivas equipes, os seguintes aspectos:

— qual a ação dramática, a seqüência dos acontecimentos, a divisão das cenas;
— quais os personagens da peça;
— como se apresentarão esses personagens em termos de caracterização (essa caracterização deverá ser bem simples, acessível a alunos de 5.ª série no que diz respeito à criatividade e viabilidade de execução);
— qual será o espaço cênico (caso não se possa contar com um auditório ou mesmo um pátio de recreio, o espaço cênico poderá ser a própria sala de aula, afastando-se as carteiras para o fundo da sala e arrumando-as em círculo ou semicírculo);
— qual será o cenário (que obviamente deverá ser também improvisado com material trazido pelos próprios alunos, ou então com materiais de classe — carteiras, cadeiras, cadernos, livros, lápis, quadro-negro desenhado, etc — que passarão a funcionar, através de um jogo de faz-de-conta, como detalhes do cenário imaginado);
— quais serão os sons, os ruídos, as músicas que aparecerão no desenvolvimento da ação.

O professor deverá intervir o mínimo possível na apresentação dramática respeitando sempre a espontaneidade e a criatividade dos alunos.

5.3.2.17 Ainda com referência à produção oral de um texto dramático (e repetindo o que já se disse no documento de 4.ª série), dependendo dos recursos disponíveis e até baseando-se em modelos de brinquedos facilmente encontráveis, o professor poderá incentivar a criação de um teatro de fantoches que, através das mãos e das vozes dos alunos, se movimentariam num pequeno palco improvisado, palco esse que poderia ser até uma mesa com uma parte coberta, a fim de esconder aqueles que "dariam vida" aos bonecos. Estes poderiam ser confeccionados muito rudimentarmente: a cabeça, feita de massa de papel; o corpo, de dois pedaços de pano formando uma camisola reta de onde saem dois braços e com uma abertura na parte inferior; nessa abertura o operador acomoda sua mão, colocando o dedo indicador dentro da cabeça do boneco e o médio e o polegar em cada um dos braços do fantoche, fazendo-o assim movimentar-se. A criação dos bonecos deve primeiro ser debatida pelos alunos e posteriormente elaborada por eles, assim como a estória da qual os fantoches serão os personagens.

- A atividade de criação de um texto dramático poderá envolver não somente a expressão oral como também a expressão escrita através da redação de um resumo da estória, de um roteiro, ou mesmo de um texto, com diálogos e rubricas, da peça a ser apresentada.

5.3.2.18 Um texto narrativo pode servir de base, como vimos, para atividades de dramatização. Do mesmo modo, um texto dramático pode ser ponto de partida para a produção de textos narrativos: o aluno resume a trama dramática e, fazendo-o, não só narra a estória mas também transforma as rubricas em detalhes descritivos da narração.

Assim, textos como "A menina e o vento" podem ser utilizados como motivação de outras atividades que não as de linguagem dramática.

5.3.2.19 Conte oralmente o que acontece na peça "A menina e o vento".

5.3.2.20 Se você pudesse viajar "na cacunda do vento", onde você gostaria de ir? Conte para seus colegas a experiência dessa viagem.

Digitalizado com CamScanner

5.3.2.21 Descreva oralmente alguma paisagem que tenha chamado sua atenção nessa viagem imaginária no vento.

- Caberia aqui reiterar o que já se disse na 4.ª série a respeito da descrição; o professor deverá insistir junto a sua turma que, ao se contar uma estória, tem-se, via de regra, mais interesse em ressaltar o que acontece com os personagens, isto é, as ações dos personagens. Mas numa estoria, nem tudo é sempre ação: há momentos em que o narrador a deixa um pouco de lado para descrever um objeto, uma paisagem, ou mesmo um personagem. É muito importante caracterizar bem o ambiente, pois muitas vezes o lugar em que os fatos ocorrem vai explicar ou motivar as ações dos personagens. O livro *O menino e o palacete* ilustra bem essa importância do ambiente, pois é este a mola da narrativa: é o palacete que provoca as impressões, sensações e sentimentos no menino.

  Para orientação do professor, repetimos aqui uma afirmativa do prof. Othon Moacyr Garcia, já citada no documento da série anterior, sobre a descrição: "Descrição é a representação verbal de um objeto sensivel (ser, coisa, paisagem) através da indicação de seus aspectos mais caracteristicos, dos pormenores que o individualizam, que o distinguem. Isto não significa que descrever consiste em enumerar o maior número possivel dos detalhes que compõem o objeto. É preciso apenas assinalar os traços mais singulares, os mais salientes, dispondo-os de tal forma que do conjunto ressalte uma impressão dominante e singularizante. (...) A finalidade da descrição é transmitir a impressão que a coisa vista desperta em nossa mente através dos sentidos."

5.3.2.22 Quanto à elaboração de uma estória, quer em termos de expressão oral, quer em termos de expressão escrita, fazem-se necessárias algumas observações a fim de evitar procedimentos narrativos inadequados por parte dos alunos: ações imotivadas (um personagem, ao se encontrar com outro pela primeira vez, sem que antes um tivesse sabido da existência do outro, diz: "Vou me vingar de você"; e não é esclarecido o porquê da vingança); personagens que surgem ou desaparecem da narrativa sem concretizar nenhuma ação (a vingança prometida não se realiza porque o personagem some da estória sem que se saiba o motivo disso); ações que não se completam devido à interrupção da estória por uma digressão ou pela intromissão de outra estória paralela, etc. O professor, ao orientar a elaboração de uma narrativa, deverá ter em mente que um texto narrativo produzido por alunos desta série tem por fim, via de regra, contar uma estória, narrar uma sucessão de acontecimentos que formem um enredo com inicio, meio e fim bastante nitidos, isto é, uma narrativa com uma estrutura bem simples, semelhante à dos contos maravilhosos infantis. A organização narrativa de estórias desse tipo geralmente começa com uma situação estável, de equilíbrio, que um acontecimento qualquer vem perturbar; a partir daí, a narrativa se desenvolve visando a restabelecer o equilibrio rompido; ou então, também muito freqüentemente, a narrativa se inicia por uma situação de desequilíbrio — o herói já está em perigo, ou sente falta de alguma coisa e sai pelo mundo para procurá-la — e se desenvolve buscando alcançar, no final, uma situação de equilíbrio.

Como exemplo de uma narrativa que começa com uma situação inicial estável, de equilíbrio, citamos a estória de Chapeuzinho Vermelho recontada nos textos de Mário Prata e Maria Clara Machado.

---

[1] GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. Rio, Fundação Getúlio Vargas, 1969. p. 215.

Digitalizado com CamScanner

A versão mais conhecida do conto infantil que serviu de base aos textos referidos parte de uma situação estável: Chapeuzinho mora com a mãe e visita freqüentemente sua avó; esta situação de equilíbrio é rompida quando a menina quebra a proibição que lhe era imposta pela mãe: não atravessar a floresta para ir à casa da avó. Quebrada a proibição, instala-se a possibilidade de perigo para a menina: abre-se a expectativa do aparecimento de um agressor que irá praticar um delito contra ela — na floresta vive um lobo mau que poderá atacar Chapeuzinho. O agressor — isto é, o lobo —, realmente tece seus planos e os põe em execução, iludindo sua vítima com uma falsa aparência e um diálogo mentiroso (disfarçando-se na avó de Chapeuzinho, tenta convencer a menina de que suas características físicas um tanto estranhas — orelhas peludas, nariz grande, boca enorme — são devidas a razões meramente circunstanciais). Quando a menina se dá conta do logro, já é tarde e o delito é cometido: ela é devorada pelo agressor. No entanto, o equilíbrio da estória é restabelecido no final quando o caçador chega, consegue matar o lobo e retirar da barriga do agressor Chapeuzinho e a avó que ainda estavam vivas e muito saudáveis.

Como vemos, a narrativa se desenvolve numa ordem lógica de causalidade: há uma situação inicial de equilíbrio; este equilíbrio é rompido com a quebra de uma proibição que, por sua vez, abre a possibilidade para o aparecimento do agressor que comete um delito contra o herói do conto; no final, este delito é punido e estabelece-se uma nova situação de equilíbrio.

Um exemplo bastante conhecido de narrativa que começa com uma situação de desequilíbrio é a estória da Gata Borralheira. O conto se inicia com a heroína sendo maltratada pela madrasta e suas filhas; os acontecimentos posteriores irão conduzir a narrativa para um equilíbrio final: a Gata Borralheira, que sofreu tantas privações e injustiças, alcança a felicidade de casar com o Príncipe. Neste documento, são citados três textos que se baseiam em contos tradicionais infantis: "Chapeuzinho vermelho de raiva" de Mário Prata e as peças de Maria Clara Machado "O Chapeuzinho Vermelho" e "A Gata Borralheira". Quando se tratou de improvisação de um texto dramático baseado em peças conhecidas, já nos referimos a algumas inovações introduzidas por Maria Clara Machado na primeira peça citada. O texto de Mario Prata também inova ao recriar o diálogo final entre Chapeuzinho e o Lobo. Na estória primitiva, este diálogo é o clímax que antecede o instante terrível em que o lobo mau ataca a menina ingênua e indefesa. Mário Prata, no seu texto, dilui toda a ameaça latente nesse momento, introduzindo, no diálogo, elementos estranhos à estória tradicional. O humor é a nota marcante e se manifesta através da linguagem coloquial e de aspectos constantemente presentes em nossa vida cotidiana, o que enriquece a estória para um leitor de nossos dias: fala-se em poluição, em industrialização, estrada asfaltada, motocicleta, produtos alimentícios exaustivamente divulgados pelos meios de comunicação, conflito de gerações (manifestado pelos diferentes gostos musicais — a "avó" prefere valsas e a menina músicas tocadas em guitarra elétrica), a presença da moda (a avó usa um penteado em voga para parecer mais jovem), etc. O final do diálogo é insólito: a pergunta espantada de Chapeuzinho ("—E esta boca imensa???!!!") tem como resposta uma atitude e uma frase absolutamente inesperadas ("A avó pula da cama e coloca as mãos na cintura, brava: — Escuta aqui, queridinha: você veio aqui hoje para me criticar, é?!"); com isso a ameaça do lobo devorar a menina é completamente afastada e o que permanece é o tom humorístico do diálogo. Na peça "A Gata Borralheira", Maria Clara Machado também aproxima a estória tradicional da realidade contemporânea; as inovações do texto abarcam a atualização da linguagem, a introdução de novos personagens, modificações nos personagens já existentes e nas circunstâncias em que se vêem envolvidos; por exemplo, a madrasta e a fada madrinha têm nome e sobrenome: a primeira chama-se D. Firmina de Sousa Borralheira e a segunda D. Fada Santos; o príncipe da estória é, na peça, um nobre sem dinheiro a quem o primeiro ministro tenta convencer a arranjar uma noiva rica para salvar a família da ruína; o príncipe, que só queria casar por amor, concorda com os planos do primeiro ministro depois que este lhe faz uma prosaica, mas grave ameaça: o corte da mesada. Como na estória tradicional, todos têm seus objetivos: uns a ascensão econô-

Digitalizado com CamScanner

mica, outros a ascensão social e alguns a realização do amor. Na peça de Maria Clara Machado algumas inovações em relação ao conto infantil estão justamente nas artimanhas usadas para se alcançar o que se deseja. O aspecto mágico é apenas sugerido no momento em que D. Fada Santos vai consolar sua afilhada que não pode ir ao baile porque tem muito que fazer; a fada madrinha aqui não tem varinha de condão para resolver o problema, mas convoca, para ajudá-la, um personagem a quem chama de Dr. Ângelo e que entra em cena com asas de anjo. D. Fada e o Dr. Ângelo (nesses nomes e nas asas vemos a alusão aos poderes mágicos) saem de cena e, dos bastidores, vão enumerando as tarefas realizadas; quanto ao vestido, nada de mágica: "agulha e linha, pois não há melhor varinha de condão nos tempos de hoje que o engenho e a habilidade". Outros artifícios referidos na peça satirizam aspectos comuns na sociedade contemporânea, desde a falsa cultura num livro com vinte e três lições, "perfeito para um salão onde se deve falar muito sem dizer nada" e onde se lê que o ideal é "dizer pouca coisa, mas incisiva e incompreensível", até o recurso à cirurgia plástica que, embora drasticamente, poderia fazer com que alguma das moças conseguisse calçar o sapatinho que a faria subir na escala social.

Como vemos, o fio da trama dramática é o mesmo da estória infantil; mas esta enriquece-se de atualidade ao apresentar-se vestida com novas roupas em termos de linguagem, de personagens, de situações e de modismos contemporâneos. Uma atividade de expressão oral (que poderá ser desenvolvida posteriormente numa atividade de produção de texto escrito) seria a de recontar uma estória já conhecida, adaptando-a a circunstâncias e linguagem contemporâneas.

Em qualquer dos casos, quer no conto primitivo, quer na estória recriada, o professor deverá ressaltar que a ação obedece a uma ordem de causa e conseqüência, numa determinada cronologia. Assim, parece-nos importante que o aluno, ao produzir o seu texto narrativo, também tenha em mente que a estória deve seguir uma ordem lógica de causalidade; um fato é causa de outro fato que por sua vez provoca outro e assim sucessivamente, isto é, todas as ações que constituem o enredo são provocadas, cada uma delas, por outra ação que a precede; a relação é de implicação: um fato vai implicando em outro até que se chega ao desenlace da estória. Num texto narrativo muito simples (que é o que se espera que um aluno desta série seja capaz de produzir), a ordem lógica de causalidade é acompanhada pela ordem lógica de temporalidade, isto é, os fatos que entrelaçam como causa e conseqüência se sucedem cronologicamente. Se o aluno interromper a seqüência lógica das ações por uma digressão, pela inserção de outras estórias suspendendo a ordem da temporalidade, ele deverá lembrar-se de que a estória não poderá deixar de ser retomada do ponto onde foi interrompida; a ordem de causalidade tem de ser respeitada e a de temporalidade, embora suspensa enquanto durou a digressão, deverá ser, como a de causalidade, retomada. Outra possibilidade de ruptura da ordem cronológica dos acontecimentos é a inversão: o final da estória é contado no início da narrativa, por exemplo. Embora isto nos pareça difícil de ocorrer nesta série, o aluno não deverá esquecer que, se ele antecipou o desenlace, toda a narrativa será a causa deste fato contado antes; quer dizer, a ordem lógica da causalidade não poderá ser rompida, mesmo que a da temporalidade o tenha sido.

Embora a referência nos pareça ociosa, repetimos que as observações acima sobre a causalidade e a temporalidade narrativas incidem sobre o que se espera que um aluno desta série possa produzir em termos de texto narrativo. É óbvio que a não citação do valor expressivo da ruptura da ordem de causalidade e de temporalidade não implica em que não reconheçamos a altíssima importância artística desses e de outros processos desestruturadores na narrativa contemporânea.

A fim de desenvolver a expressão escrita do aluno, além das possibilidades já referidas quando se tratou da expressão oral, sugerem-se as seguintes atividades:

Digitalizado com CamScanner

5.3.2.23 Completar, por escrito, estórias cujo início, meio ou final tenha sido proposto pelo professor.

5.3.2.24 Redigir um final para o texto "O sobradinho dos pardais."

5.3.2.25 Resumir pequenas estórias lidas ou ouvidas, citando apenas os fatos principais e respeitando a seqüência dos acontecimentos.

5.3.2.26 Redigir legendas em balões de estórias em quadrinhos.

5.3.2.27 Usando como motivação textos como "Negócio de menino", "A Invernada do Sossego" e "Porquinho-da-índia", redigir uma pequena narrativa sobre a amizade entre um menino e um animal.

5.3.2.28 Usando como motivação textos como "João Fanhoso" e "O sobradinho dos pardais", redigir uma narrativa onde os personagens sejam animais, mas tenham características humanas.

5.3.2.29 A partir de uma fotografia, um desenho,uma pintura ou qualquer outro estímulo visual, o aluno expressará o que tais representações lhe sugerem, usando uma palavra (amor, alegria, tristeza, medo), uma frase (O casal de namorados se abraça porque se encontraram depois de uma espera muito longa), ou redigindo uma pequena narrativa da qual a fotografia, o desenho ou a pintura seriam a ilustração.

5.3.2.30 *O Menino e o Palacete* é um livro em que o narrador, já adulto, escreve o que sentia quando menino ao morar num velho casarão. O texto "A casa" é a descrição desse palacete. Descreva você agora uma casa de que você goste: pode ser a sua, uma que você viu num passeio, uma que existe perto de onde você mora, ou até uma que só exista na sua imaginação.

5.3.2.31 Redigir um bilhete assinado por Chapeuzinho Vermelho e dirigido a sua avó avisando-a do perigo que corria com o lobo à solta.

5.3.2.32 Redigir um convite para o grande baile no Palácio do Alvoroço, convite esse feito pelo príncipe D. Tinhorão de Garcia Macedo y Perez e dirigido à família de Dona Firmina de Souza Borralheira.

A propósito desta atividade baseada na peça "A Gata Borralheira" de Maria Clara Machado, outras poderão ser sugeridas visando ao reconhecimento dos vários registros da língua e da sua adequação a situações variadas. Por exemplo: os termos em que se redigirá um convite às autoridades para um baile de cerimônia patrocinado por um príncipe não poderão ser os mesmos que os usados quando um amigo convida outro para uma reunião informal em sua casa. O aluno,através de atividades em que lhe sejam apresentadas várias situações que requeiram usos diferentes da língua, deverá reconhecer que a língua varia em seu uso quer regionalmente, quer socialmente, quer individualmente, quer temporalmente; que duas modalidades de uso da língua contrastam flagrantemente: a modalidade corrente, isto é, a língua em uso no dia a dia e a modalidade culta, que ocorre nas situações ditas de elocução. O aluno domina as normas do uso corrente da língua e uma das principais tarefas da escola será justamente a de ampliar a competência e o nível da performance lingüística do educando, ensinando-lhe as normas do uso culto do idioma. Cumpre no entanto ter em mente que, no ensino da língua materna:

a) não se deverá procurar impedir a variação, que é uma propriedade inevitável da linguagem posta em uso;

Digitalizado com CamScanner

b) uma regra sobre o idioma, formulada com base numa determinada variedade, não será necessariamente válida em relação a outra variedade;

c) o ensino deve cultivar no aluno a capacidade de reconhecer diversas variedades e de sabê-las empregar de forma adequada, de acordo com a situação em que se der o ato de comunicação.

Na 5ª série é importante levar o aluno a passar da modalidade corrente à modalidade culta e vice-versa.

• Na peça "A Gata Borralheira", Maria Clara Machado satiriza essa consciência do uso dos vários registros da língua, mostrando-nos personagens que sabem que não devem usar uma linguagem corrente, coloquial, em determinadas situações, mas que não sabem fazer uso da linguagem adequada a tais momentos. Para João Jaca, o narrador aconselha "dizer pouca coisa, mas incisiva e incompreensível" o que é bem exemplificado no final da cena II, e na cena III, ao ouvir o diálogo absolutamente informal e corrente de suas filhas. Dona Firmina alarma-se pensando que elas podem repetir tal "performance" diante do príncipe e aconselha: "Não abram a boca para essas vulgaridades. Isso é conversa de cozinha, conversa de Dulcinéia. Lembrem-se que vocês são moças letradas."

Embora o texto "A Gata Borralheira" ilustre muito bem, quer na sua ação dramática, quer na linguagem dos personagens, diferenças de registros da língua, atividades de produção do texto baseadas nessa peça seriam de difícil realização já que os alunos não dominariam o registro formal utilizado em festas de cerimônia, convites oficiais, diálogos entre príncipes e autoridades, etc. Entretanto, a título de curiosidade e conservando o tom satírico que envolve as falas da peça poderiam ser formuladas atividades como:

5.3.2.33 Redigir um bilhete de João Jaca a Margaridinha convidando-a a conhecer as riquezas da sua casa.

5.3.2.34 Redigir um pequeno diálogo entre D. Firmina, João Jaca e Simão Leitão no qual, através da linguagem e do assunto tratado, a madrasta de Dulcinéia procure marcar bem a diferença entre eles.

Atividades baseadas em outros textos que retratassem uma realidade bem mais próxima dos alunos seriam talvez de mais fácil realização. Assim:

5.3.2.35 Como você diria, de um modo mais formal, isto que o narrador de "Recalcitrante" diz a propósito do trocador:

"Sabia de experiência própria que passageiro nenhum quer entrar numa fria. Ficam de camarote, espiando o circo pegar fogo."

_____

_____

5.3.2.36 Como você transcreveria estas falas do passageiro no mesmo texto?

• Papo findo, tá bom?

_____

• Retira a expressão ou lá vai bolacha.

_____

• O moço, nem-te-ligo.

_____

Digitalizado com CamScanner

5.3.2.37 Redigir um telegrama do caçador avisando aos outros caçadores que há um lobo feroz na floresta. (Veja-se na atividade 4.2.14 as indicações para o preenchimento da fórmula de telegrama).

5.3.2.38 Redigir um bilhete de M.ª Rosa (Texto "O relógio"), ao dono da loja onde seu marido comprou o relógio, devolvendo o objeto por não ter gostado dele.

5.3.2.39 Redigir uma pequena carta a uma pessoa amiga dizendo da sua satisfação por ter mudado para uma cidade do interior, fazendo uma pequena descrição do local e dos seus costumes e convidando essa pessoa a vir conhecer sua nova casa.

5.3.2.40 Redigir uma manchete de jornal baseada na crônica "Assalto" de Carlos Drummond de Andrade.

5.3.2.41 Redigir a notícia a que se refere a manchete acima

5.3.2.42 Redigir um anúncio de compra de um pequeno animal, fornecendo as características desejadas e estabelecendo condições de pagamento. (Veja-se com o exemplo de anúncio a atividade 4.2.13).

5.3.2.43 Redigir um "slogan" publicitário sobre um objeto já existente ou criado pela imaginação do aluno.

5.3.2.44 Redigir um pequeno texto publicitário em que se descreva sucintamente o objeto citado na atividade anterior e em que se acentuem as vantagens de tal objeto.

5.3.2.45 Redigir notícias, pequenas crônicas e contos que venham a constituir um jornal mural. Estas notícias, crônicas e contos deverão ser ilustrados com desenhos dos alunos ou fotos recortadas de jornais e revistas.

5.3.2.46 Redigir, em grupo, uma entrevista realizada anteriormente. (Os alunos já teriam escolhido a pessoa a ser entrevistada, já teriam decidido sobre a viabilidade de realização da entrevista e já teriam discutido sobre as perguntas a serem feitas. Realizada a entrevista, selecionariam o essencial das informações e só então redigiriam em grupo a forma final da entrevista).

5.3.2.47 Redigir, em grupo, os textos a serem lidos em um jornal falado. (Os alunos já teriam debatido anteriormente as seções de que se constituiria o jornal:notícias nacionais e internacionais, esportes, curiosidades, personalidades em destaque, ou outras quaisquer do interesse da turma, e também os objetos que seriam alvo dos textos publicitários).

Digitalizado com CamScanner

6.1 INFÂNCIA

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusoé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala — e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha,
café gostoso,
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo,
olhando para mim:
— Psiu... não acorde o menino.
Pára o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Alguma poesia. In — *Poesia completa e prosa*. Rio, Aguilar, 1973. p.53-4

Digitalizado com CamScanner

6.2 MOCINHO

Os garotos estavam indóceis, à espera do grande mocinho norte-americano, de passagem pelo Rio, que prometera ir pessoalmente à televisão. Na calçada, os brinquedos não engrenavam, ninguém tinha alma para os jogos de todo dia. A proximidade do herói, num ponto qualquer da cidade, os punha nervosos; e pediam a hora a quem passava, sentindo que o tempo trabalhava de bandido, em sua lentidão.

À hora anunciada, em casa de Alfredinho, sentaram-se no chão, diante do aparelho, e toca a suportar anúncio de sabão, de loteamento, de biscoito: sabiam por experiência ser esse o preço que pagamos pelo prazer das imagens. E sendo maior, aquele prazer devia ser mais caro.

Afinal, o locutor anunciou a chegada do cavaleiro famoso, ídolo das crianças do mundo inteiro. E o ídolo era simpático, falava inglês mas tinha outro cavaleiro ao lado para traduzir, só que viera a pé e foi se sentando, cansado talvez de cavalgar por montes e vales do Oeste, e de tanta luta contra os maus: ladrões de cavalo, ladrões de mala-posta, ladrões de tesouro enterrado.

Sentou-se e deram-lhe sorvete, que o herói ingeriu muito delicamente, surpreendendo a todos, "cow-boys" amadores de Copacabana, que lambem doze gelados por dia, mas nunca seriam capazes de imaginar que um vaqueiro "legal" gostasse de sorvete de café, e o tomasse com modos tão distintos.

E o locutor foi conversando com ele. É verdade que possuía quatrocentos revólveres? Sim, possuía quatrocentos revólveres, para o gasto. A notícia agradou em cheio ao auditório, e Kleber perguntou como é que ele podia manejá-los todos de uma só vez, mas Gaúcho mandou-lhe calar a boca. Alfredinho tinha ares de dono do mocinho e da armaria, e os olhos azuis de Toto prestavam furiosa atenção.

O locutor pediu licença ao herói para mostrar sua roupa aos telespectadores. E o herói virou figurino: primeiro o chapéu, com fitinha de prata e incrustações de ouro; a gravata curta era revestida em parte por uma chapinha de prata onde se empinava um cavalinho também de ouro; na ponta do colarinho, mais um bocado de metal de qualidade produzia reflexo; a fivela do cinturão ostentava também elementos de ouro e alguns rubis; na bota, flores vermelhas e folhas verdes, em relevo no couro; biqueira de prata, com três tachinhas de ouro, e tacão alto, de prata. Maravilha das maravilhas. Trajes iguais, naturalmente empregando metais menos nobres, seriam expostos à venda na semana seguinte, pois o vaqueiro tem uma fábrica de roupa, só para fabricar o vestuário de seus amiguinhos que quiserem imitá-lo.

Conversa vai, sorvete vem, o herói tranqüilo, de mais de quarenta anos, respondeu à pergunta sobre o faturamento da matriz de sua fábrica nos States — coisinha de milhões — e recebeu com benevolência os cumprimentos de um "cow-boy" da praça, este, simples consumidor.

Mauricinho, estirado no tapete, quis perguntar pelo Gatilho, o famoso cavalo do herói e parte integrante do mito, porém os outros, mais velhos, explicaram-lhe que não adianta perguntar de casa, tem de ser no estúdio. Por que não aparecia Gatilho? Mocinho sem cavalo é mocinho? Mocinho sentado, tomando sorvete, mostrando como abotoa e desabotoa camisas, é mocinho?

E os quatrocentos revólveres? Por que ele não dava ao menos um tiro, de farra?

O programa acabou, os garotos foram saindo sem entusiasmo. Naquele horário, estavam habituados a ver filmes do herói, em que ele desenvolve bravura, astúcia e generosidade exemplares. Ali, encontravam apenas um senhor meio maduro, folheado a ouro e prata, vendendo roupa e refrescando-se com gelados.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mocinho. In: — *A bolsa & a vida*. Rio, Ed. do Autor, 1962. p. 141-4.

Digitalizado com CamScanner

6.3 O QUE VOCÊ DEVE FAZER

(Se for bom leitor de jornais e revistas, fiel ouvinte de rádio, obediente telespectador ou simples passageiro de bonde.)

Consuma aveia, como experiência, durante 30 dias.
Emagreça um quilo por semana sem regime e sem dieta.
Livre-se do complexo de magreza, usando Koxkoax hoje mesmo.
Procure hoje mesmo nosso revendedor autorizado.
Economize servindo a garrafa-monstro de Lero-Lero.
Ganhe a miniatura da garrafa de Lisolete.
Tenha sempre à mão um comprimido de leite de magnólia.
Resolva de uma vez o problema do seu assoalho, aplicando-lhe Sintaxe.
Use somente peças originais, para o funcionamento ideal do seu WYZ.
Tenha sempre à mão uma caixa de adesivos plásticos.
Faça o curso de madureza por correspondência.
Aprenda em casa, nas horas vagas, a fascinante profissão de relojoeiro.
Valorize sua capacidade estudando desenho arquitetônico, mecânico e publicitário.

Faça o curso rápido de rádio, t.v., transistor, eletrônica e derivados.
Aprenda em poucos dias pelo moderno sistema verbivocovisual.
Use manteiga Margaret em seus bolos e assados.
Ouça seus discos prediletos com o novo diabofone portátil.
Você vai adorar a nova retilínea com pedal e 12 pés azul-turquesa.
Consulte seu agente de viagens antes de saber para onde quer ir.
Passe 15 dias inesquecíveis no Havaí ou em Cuba, à sua escolha.
Economize tempo e sabão comprando máquina de lavar roupa.
Compre agora mesmo a nossa vitrola condensada e economize 15.118 cruzeiros.
Consulte-nos sobre seus problemas avícolas.
Confie na sua personalidade.

Recorte este cupão e envie-o hoje mesmo à nossa direção.
Seu dinheiro precisa render mais, deposite-o no Banco Irmãos Marx.
Lembre-se de que ninguém sabe mais sobre beleza do que Eliste Garden-Party.
Vá ao teatro.
Vá ao concessionário mais próximo e peça uma demonstração.
Peça você também o gim mais vendido do mundo.
Traga o seu tijolo a esta casa da boa-vontade.
Construa um receptor com as peças que lhe oferecemos.
Observe a diminuição de sua tosse bebendo Mistura Rala.
No lar e no escritório, goze a brisa de praia do nosso ventilador oscilante de coluna telescópica e cor de neve suíça.

Conte conosco para viver melhor e gastar menos.
Conheça a mais completa linha de iluminação a querosene.
Você tem crédito na Loja do Braguinha.
Você pode ser um assassino.
Se o seu problema é parafusos, porcas e aduelas, a solução é Costa, Mamede & Cia.
Interne já seus filhos em Petrópolis e pague a matrícula pelo Credicultura.
Encomende já o uniforme e o enxoval de seus filhos e pague quando se diplomarem.
Desfrute ao máximo a alegria de viver, usando o Laxativo Nuclear.
Um milhão de tuberculosos precisa de sua ajuda.
Sorria sempre o sorriso Gli-li-pli.
Faça o melhor negócio desta temporada.

Digitalizado com CamScanner

Gravidez só quando você quiser.
Não diga velhice; diga Eternil.
Já tomou o seu Morangoflex hoje?
A Clínica Andorinha espera você para uma sonoterapia profunda.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O que você deve fazer. In: — *A bolsa & a vida*. Rio, Ed. do Autor. 1962. p. 106-9.

Digitalizado com CamScanner

64 ASSALTO

Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:

— Isto é um assalto!

Houve um rebuliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?

— Um assalto! Um assalto! — a senhora continuava a exclamar, e quem não tinha escutado escutou, multiplicando a notícia. Aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena policial, documentando, por seu uivo, a ocorrência grave, que fatalmente se estaria consumando ali, na claridade do dia, sem que ninguém pudesse evitá-la.

Moleques de carrinho corriam em todas as direções, atropelando-se uns aos outros. Queriam salvar as mercadorias que transportavam. Não era o instinto de propriedade que os impelia. Sentiam-se responsáveis pelo transporte. E no atropelo da fuga, pacotes rasgavam-se, melancias rolavam, tomates esborrachavam-se no asfalto. Se a fruta cai no chão, já não é de ninguem; é de qualquer um, inclusive do transportador. Em ocasiões de assalto, quem é que vai reclamar uma penca de bananas meio amassadas?

— Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante!

O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se, puseram o nariz para fora. Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro advertiu:

— No que você vai a fim de ver o assalto, eles assaltam sua caixa.

Ele nem escutou. Então os passageiros também acharam de bom alvitre abandonar o veículo, na ânsia de saber, que vem movendo o homem, desde a idade da pedra até a idade do módulo lunar.

Outros ônibus pararam, a rua entupiu.

— Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles não podem dar no pé.
— É uma mulher que chefia o bando!
— Já sei. A tal dondoca loura.
— A loura assalta em São Paulo. Aqui é a morena.
— Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.
— Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!
— Vai ver que está caçando é marido.
— Não brinca numa hora dessas. Olha aí sangue escorrendo!
— Sangue nada, tomate.

Na confusão, circularam notícias diversas. O assalto fora a uma joalheria, as vitrinas tinham sido esmigalhadas a bala. E havia jóias pelo chão, braceletes, relógios. O que os bandidos não levaram, na pressa, era agora objeto de saque popular. Morreram no mínimo duas pessoas, e três estavam gravemente feridas.

Barracas derrubadas assinalavam o ímpeto da convulsão coletiva. Era preciso abrir caminho a todo custo. No rumo do assalto, para ver, e no rumo contrário, para escapar. Os grupos divergentes chocavam-se, e às vezes trocavam de direção: quem

Digitalizado com CamScanner

fugia dava marcha à ré, quem queria espiar era arrastado pela massa oposta. Os edifícios de apartamentos tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar o pêlo e contemplar lá de cima. Janelas e balcões apinhados de moradores, que gritavam:

— Pega! Pega! Correu pra lá!

— Olha ela ali!

— Eles entraram na kombi ali adiante!

— É um mascarado! Não, são dois mascarados!

Ouviu-se nitidamente o pipocar de uma metralhadora, a pequena distância. Foi um deitar-no-chão geral, e como não havia espaço, uns caíam por cima de outros. Cessou o ruído. Voltou. Que assalto era esse, dilatado no tempo, repetido, confuso?

— Olha o diabo daquele escurinho tocando matraca! E a gente com dor-de-barriga, pensando que era metralhadora!

Caíram em cima do garoto, que soverteu na multidão. A senhora gorda apareceu, muito vermelha, protestando sempre:

— É um assalto! Chuchu por aquele preço é um verdadeiro assalto!

ANDRADE, Carlos Drummond de. Assalto. In: —— *O poder ultra-jovem*. Rio, José Olympio, 1972. p. 75-6.

Digitalizado com CamScanner

6.5 RECALCITRANTE

O trocador olhou, viu, não aprovou. Daquele passageiro, escanchado placidamente no banco lateral, escorria um fio de água que ia compondo, no piso do ônibus, a microfigura de uma piscina.

— Ei, moço, quer fazer o favor de levantar?

O moço (pois ostentava barba e cabeleira amazônica, sinais indiscutíveis de mocidade), nem-te-ligo.

O trocador esfregou as mãos no rosto, em gesto de enfado e desânimo, diante de situação tantas vezes enfrentada, e murmurou:

— Estes caras são de morte.

Devia estar pensando: Todo ano a mesma coisa. Chegando o verão, chegam problemas. Bem disse o Dario, quando fazia gol no Atlético Mineiro: Problemática demais. Estava cansado de advertir passageiros que não aprendem como viajar em coletivo. Não aprendem e não querem aprender. Tendo comprado passagem por 65 centavos, acham que compraram o ônibus e podem fazer dele casa-da-peste. Mas insistiu:

— Moço! Ô moço!

Nada. Dormia? Olhos abertos, pernas cabeludas ocupando cada vez mais espaço, ouvia e não respondia. Era preciso tomar providência:

— O senhor aí, cavalheiro, quer cutucar o braço do distinto, pra ele me prestar atenção?

O cavalheiro, vê lá se ia se meter numa dessas. Ignorou, olímpico, a marcha do caso terrestre.

Embora sem surpresa, o cobrador coçou a cabeça. Sabia de experiência própria que passageiro nenhum quer entrar numa fria. Ficam de camarote, espiando o circo pegar fogo. Teve pois que sair do seu trono, pobre trono de trocador, fazendo a difícil ginástica de sempre. Bateu no ombro do rapaz:

— Vamos levantar?
O outro mal olhou para ele, do longe de sua distância espiritual. Insistiu:

— Como é, não levanta?
— Estou bem aqui.
— Eu sei, mas é preciso levantar.
— Levantar pra quê?
— Pra que, não. Por quê. Seu calção está molhado de água do mar.
— Tem certeza que é água do mar?
— Tá na cara.
— Como tá na cara? Analisou?

Forrou-se de paciência para responder:

— Olha, o senhor está de calção de banho, o senhor veio da praia, que água pode ser essa que está pingando se não for água do mar? Só se...
— Se o quê?
— Nada.

Digitalizado com CamScanner

— Vamos, diz o que pensou.

— Não pensei nada. Digo que o senhor tem de levantar porque seu calção está ensopado e vai fazendo uma lagoa aí embaixo.

— E daí?

— Daí, que é proibido.

— Proibido suar?

— Claro que não.

— Pois eu estou suando, sabe? Não posso suar sentado, com esse calorão de janeiro? Tenho que suar de pé?

— Nunca vi suar tanto na minha vida. Desculpe, mas a portaria não permite.

— Que portaria?

— Aquela pregada ali, não está vendo? "O passageiro, ainda que com roupa sobre as vestes de banho molhadas, somente poderá viajar de pé".

— Portaria nenhuma diz que o passageiro suado tem que viajar de pé. Papo findo, tá bom?

— O senhor está desrespeitando a portaria e eu tenho que convidar o senhor a descer do ônibus.

— Eu, descer porque estou suado? Sem essa.

— O ônibus vai parar e eu chamo a polícia.

— A polícia vai me prender porque estou suando?

— Vai botar o senhor pra fora porque é um... recalcitrante.

O passageiro pulou, transfigurado:

— O quê? Repita, se for capaz.

— Re... calcitrante.

— Te quebro a cara, ouviu? Não admito que ninguém me insulte!

— Eu? Não insultei.

— Insultou, sim. Me chamou de réu. Réu não sei o quê, calcitrante, sei lá o que é isso. Retira a expressão, ou lá vai bolacha.

— Mas é a portaria! A portaria é que diz que o recalcitrante...

— Não tenho nada com a portaria. Tenho é com você, seu cretino. Retira já a expressão, ou...

Retira não retira, o ônibus chegou ao meu destino, e eu paro infalivelmente no meu destino. Fiquei sem saber que conseqüências físicas e outras teve o emprego da palavra "recalcitrante".

ANDRADE, Carlos Drummond de. Recalcitrante. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et alii. *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1977. v 1, p 70-3.

Digitalizado com CamScanner

6.6 PORQUINHO-DA-ÍNDIA

Quando eu tinha seis anos
ganhei um porquinho-da-índia
Que dor de coração eu tinha
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
Levava ele pra a sala
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
Ele não se importava:
Queria era estar debaixo do fogão.
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...

— O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada.

BANDEIRA, Manuel. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1958. p. 192.

Digitalizado com CamScanner

6.7 NEGÓCIO DE MENINO

Tem dez anos, é filho de um amigo, e nos encontramos na praia:
— Papai me disse que o senhor tem muito passarinho...
— Só tenho três.
— Tem coleira?
— Tenho um coleirinha.
— Virado?
— Virado.
— Muito velho?
— Virado há um ano.
— Canta?
— Uma beleza.
— Manso?
— Canta no dedo.
— O senhor vende?
— Vendo.
— Quando?
— Dez contos.
Pausa. Depois volta:
— Só tem coleira?
— Tenho um melro e um curió.
— É melro mesmo ou é vira?
— É quase do tamanho de uma graúna.
— Deixa coçar a cabeça?
— Claro. Come na mão...
— E o curió?
— É muito bom curió.
— Por quanto o senhor vende?
— Dez contos.
Pausa.
— Deixa mais barato...
— Para você, seis contos.
— Com a gaiola?
— Sem a gaiola.
Pausa.
— E o melro?
— O melro eu não vendo.
— Como se chama?
— Brigitte.
— Uai, é fêmea?
— Não. Foi a empregada que botou o nome. Quando ela fala com ele, ele se arrepia todo, fica todo despenteado, então ela diz que é Brigitte.
Pausa.
— O coleira o senhor também deixa por seis contos?
— Deixo por oito contos.
— Com a gaiola?
— Sem a gaiola.
Longa pausa. Hesitação. A irmãzinha o chama de dentro d'água. E, antes de sair correndo, propõe, sem me encarar:

— O senhor não me dá um passarinho de presente, não?

BRAGA, Rubem. Negócio de menino. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et alii. *Para gostar de ler*. S. Paulo, Ática. 1977. v. 1, p. 25-6.

Digitalizado com CamScanner

6.8 JANUÁRIA

Toda gente homenageia
Januária na janela,
Até o mar faz maré-cheia
Prá chegar mais perto dela.
O pessoal desce na areia
E batuca por aquela
Que malvada se penteia
E não escuta quem apela.
Quem madruga sempre encontra
Januária na janela,
Mesmo o sol quando desponta
Logo aponta os lábios dela.
Ela faz que não da conta
De sua graça tão singela.
O pessoal se desaponta,
Vai pro mar, levanta vela.

HOLLANDA, Chico Buarque de. Januária. In: — *Chico Buarque de Hollanda*. S. Paulo, RGE, 1968. v. 3. Lado 1, faixa 3. (Disco)

Digitalizado com CamScanner

6.9 O RELÓGIO

Não sabia onde o rapaz tinha a cabeça, que noção tinha da vida, que milagre esperava.

Num dos primeiros dias de casados, passeando pelo centro, Maria Rosa se apaixonara por um relógio de parede. Uma fortuna, oitenta mil-réis. No dia seguinte o relógio estava em casa.

— Mas onde é que você arranjou dinheiro, Juca?

— Tirei um adiantamento no colégio.

— O quê?

— O diretor é camarada. Até disse que ia descontar só a metade das aulas que eu não dei este mês.

— Mas o que é que você tem na cabeça, Juca? Oitenta mil-réis por um relógio! Você não sabe que nós precisamos desse dinheiro no fim do mês para pagar os móveis, as contas, a casa?

— Mas...

— Mas o quê?

— Mas você não queria tanto o relógio?

— Queria. Gostava de ter. Mas se fosse milionária. Não com duzentos mil-reis por mês. Isso é uma loucura, um disparate!

— Mas, Rosinha...

— Não quero saber de Rosinha nem Mané-Rosinha! Faz uma asneira dessa e vem agora com esse ar de cachorro que quebrou o pote! Não quero relógio, não quero coisa nenhuma! Não aceito. Se quiser, fique com ele, dê para os vizinhos...

— Mas veja que beleza... Olhe só o mostrador...

— Beleza, nada! Loucura! Você devia antes pensar na sua vida, ver que não estamos em condições de fazer um despropósito desses. Se você não estivesse devendo até a roupa do corpo, muito que bem. Mas assim, é demais...

Olhou o relógio.

— Pra mim eu não quero. Agradeço o presente!

Aquilo doeu profundamente em Lara. Pensava que Maria Rosa festejaria o mimo, compreenderia o sacrifício, a boa vontade, compensá-lo-ia com aquele sorriso tão lindo, glória da sua vida. E Maria Rosa, muito ao contrário, zangava-se. Nem uma só palavra de simpatia, de gratidão. E ainda vinha jurar, pela felicidade dos pais, que nunca poria as mãos naquela droga, nem para dar corda!

LESSA, Orígenes. *O feijão e o sonho*. 7.ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1968. p. 101-2.

Digitalizado com CamScanner

6.10 A GATA BORRALHEIRA

CENA I

(Vêem-se D. Firmina sentada ao centro, suas filhas de pé à esquerda da cena e J. Jaca e Simão Leitão de pé à direita.)

(Música. Filhas cantam)

MARGARIDINHA E ROSINHA:

Lua branca
Botão de prata
na lapela do infinito,
recebe a madrugada,
Ó... desditosa.
e apaga o teu fulgor
na imensidão...

(Jaca e Leitão aplaudem com entusiasmo e as filhas sentam.)

J. JACA: Dona Firmina... quero me casar com sua filha Margaridinha, para me estabelecer na fazenda e criar filhos... e enriquecer. O Simão Leitão quer também casar com dona Rosinha.

S. LEITÃO: Tenho um açougue, dona Firmina, estou bem de vida. Agora, quero uma mulher para me fazer companhia e criar filhos.

FIRMINA *(Enérgica)*: Sinto muito, senhores João Jaca e Simão Leitão. Minhas filhas foram criadas visando a outros horizontes. Gastei com elas minha mocidade e meu dinheiro. Só se casarão com gente de alto gabarito. Os senhores são cultos?

JACA: Bem... eu cultivo o campo, dona Firmina.

FIRMINA: Não se trata disso, senhor João Jaca, trata-se de coisas do espírito, por exemplo: falar francês... Meninas!

MARGARIDA: Le lion est le roi des animaux! *(Enfática)*.

ROSINHA: Je suis, tu es, il est... fatigué.

FIRMINA: Saber nomes difíceis...

MARGARIDA: Onomatopéia!

ROSINHA: Otorrino-laringo-logista!

FIRMINA: Datas...

AS DUAS: Sete de setembro!

FIRMINA: Feitos...

MARGARIDINHA: E o comandante se envolveu na bandeira holandesa e se atirou ao mar exclamando: o oceano é a única sepultura digna de um almirante *batavo!*

FIRMINA E ROSINHA: A única!

SIMÃO: O cateto da hipotenusa serve, João Jaca?

JACA: Não, Simão, pense noutra.

LEITÃO *(Baixo)*: Veja ilustre passageiro, o belo tipo faceiro, que o senhor tem a seu lado e...

FIRMINA *(Interrompendo)*: Vejam os senhores, Margaridinha e Rosinha são exímias pianistas. Além disso, dizem versos como ninguém. A professora delas garante que nunca viu temperamento igual.

MARGARIDA E ROSINHA *(Levantando-se)*:

Armas num galho de árvore um alçapão.
E em breve a avezinha descuidada,
batendo as asas, caiu na escravidão.
Dá-lhe então como esplêndida morada
Uma gaiola dourada!

Digitalizado com CamScanner

Dá-lhe alpista, água fresca, ovos e tudo. *(Esquecendo)*
E tudo?!...

FIRMINA: Porque é...

FILHAS *(Emendando)*: Porque é que tendo tudo,
há de ficar o passarinho mudo,
arrepiado e triste sem cantar?

(Jaca e Leitão batem palmas. Filhas sentam.)

FIRMINA: Temperamento, cultiva-se!
LEITÃO: Se é o açougue que a assusta, dona Firmina, lembro que também o finado Borralheira tinha uma loja de calçados...

(Indignação da família)

JACA: Se é a minha roça que a assusta, dona Firmina, quero lembrar que o finado senhor seu pai plantava bananas nos fundos do quintal do senhor meu pai... *(Reação raivosa da família)* e isso muito o honrava...
FIRMINA *(Furiosa)*: É melhor não lembrar o abominável passado, senhor João Jaca. Se o passado de meus finados não era coisa que prestasse, não deixarei que o futuro de minhas filhas se suje em açougue e rocinhas! *(Riso escarninho)* Tenho planos, meus senhores. Tenho planos. Elas vão ser damas grã-finas, vão freqüentar salões, para isso seguiram cursos de declamação.
LEITÃO: Desculpe a curiosidade, dona Firmina, mas onde é que a senhora vai encontrar gente melhor do que nós dois para casar com suas filhas?
(As três riem às gargalhadas.)

****

CENA II

(O narrador se veste de livreiro, entra, abre parte do cenário em estantes de livros, enquanto à direita baixa entram João Jaca e Simão Leitão.)

JACA: Boa tarde. O senhor tem livro de falar difícil?
LIVREIRO: Grego, latim ou francês?
OS DOIS: Português.
LIVREIRO: Ciência, literatura, filosofia ou poesia?
JACA: Qualquer coisa difícil para impressionar as damas.
LIVREIRO: Dama velha ou dama moça?
LEITÃO: Dama velha e dama moça.
JACA: Basta dama velha, Simão Leitão. A velha estando no papo, as filhas também estão.
LIVREIRO *(Entregando livro)*: Então levem este. É tiro e queda para conqüistar dama grã-fina. Já vendi mais de quarenta livros só para a festa do príncipe Tinhorão.
LEITÃO: Em quantos capítulos a gente fica pronto?
LIVREIRO: Isso depende do freguês.
LEITÃO *(Lendo)*: Livro de cultura em 23 lições. Infalível sobretudo nas festas, reuniões e saraus onde é necessário impressionar sem molestar, afirmar sem convencer e brilhar sem ofuscar.
LIVREIRO: Perfeito para um salão onde se deve falar muito sem dizer nada.
JACA: É este mesmo que queremos.
LEITÃO *(Lendo)*: A primeira coisa a fazer para quem pretende falar difícil é cuidar dos trajes e do andar. A elegância impressiona mais que a fala. Mais vale um homem elegante num salão do que um inteligente na bi...blioteca. Se ele é burro ou ignorante, a roupa e a música disfarçam. Mas se ele está mal vestido...
ALFAIATE *(Entra à direita. Mostruário de alfaiataria)*: Pronto, senhores. Desejam alguma coisa?

Digitalizado com CamScanner

JACA: Desejamos casar com dona Margaridinha.
LEITÃO: E dona Rosinha.
NARRADOR *(Com fita métrica mede Leitão):* O Senhor, que é gordo e lembra vagamente um leitão, deve forçar as tintas para parecer um próspero fidalgo dado à gastronomia... comes-e-bebes, o senhor sabe. Colarinho alto, chapéu baixo, gravata berrante e luvas brancas. Sua barriga deve ser acentuada para sugerir prosperidade, isto é, boa vida e dinheiro fácil.
JACA: E eu?
NARRADOR: Baixinho, coitadinho... *(Pensativo)* Roupa de poeta, que não professa — é claro, por estar enjoado do mundo. E veja também no livro o capítulo sobre o que falar. Seu papel é mais fácil, quanto ao falar: dizer pouca coisa, mas incisiva e incompreensível. É infalível sobretudo coisas incompreensíveis, como *(Abre o Livro) (Música)* A ência da essência está na imanência da poesia espacial... "ou...
JACA *(Lendo):* Os mamutes não pereceram devido a catástrofes cataclíticas...
LEITÃO: E eu?
NARRADOR: Já o senhor deve falar o mais possível. "A ência da ciência está na incongruência da oratória emocional" ou...
LEITÃO *(Lendo):* "A paráfrase paraclítica das políticas analíticas depende da hipotenusa das regiões fosforescentes ou seja, de medusas e todo corpo mergulhado em fluido.
OS TRÊS: A ência da essência está na imanência da ciência espacial.
LEITÃO: A ência da poesia.
JACA: A ência da oratória.
NARRADOR: Está na imanência.
JACA: Na grave incongruência.
LEITÃO: Na infra onipotência.
NARRADOR: Na supra onisciência.
JACA: Na extra inconsciência.
LEITÃO: Na múltipla evidência.
OS TRÊS: Da ciência espacial!!... *(Cessa a música).*
NARRADOR: Venham à alfaiataria para prepararmos os trajes. *(Saem).*

CENA III

(Música de mudança de cenário. Casa de Firmina)
FIRMINA *(Vestida para o baile):* Avante, filhas de minh'alma! Dulcinéia!
DULCINÉIA: Pronto, madrasta!
FIRMINA: Vejo um fiapo no meu sapato. Tira-o.
DULCINÉIA: Como a senhora está bonita, madrasta! *(Firmina ri satisfeita e senta).*
MARGARIDA *(Entra):* Mamãe, rebentou um colchete!
FIRMINA: Pare de respirar, filhinha! Dulcinéia, traga agulha e linha!
(Dulcinéia sai e volta com agulha. Margarida prende a respiração mas não agüenta e dá um estouro com a boca.)
MARGARIDA: Mamãe, não posso viver sem respirar.
FIRMINA: Prenda a respiração, já disse. *(Ela prende enquanto Dulcinéia cose).*
MARGARIDA: Está cosendo minha pele, sua burra.
DULCINÉIA: É porque está muito apertado, Margaridinha.
FIRMINA: Já lhe disse para dizer dona Margaridinha, Dulcinéia.
ROSINHA *(Entrando):* Mamãe, o vestido não fecha.
FIRMINA: Tem que fechar, filha de minha'alma. Força aqui, Dulcinéia.
(As duas tentam fechar o vestido.)
ROSINHA: Ai, mamãe, prefiro não ir ao baile a entrar nesta tortura. Ai!
FIRMINA: Tortura é ir ao baile e não pescar o príncipe. Vamos, coragem, filha. Pronto, ai está o que vale um esforço. Serás a mais esbelta da festa.
MARGARIDA *(Ao espelho):* E eu, mamãe?
FIRMINA *(Beija-a):* Você será a mais engraçadinha, a mais inteligente. *(Sai).*
ROSINHA: Não estamos *três* elegantes, Dulcinéia?

Digitalizado com CamScanner

DULCINÉIA: Estão sim.
ROSINHA: Quero ser a mais bacana da festa.
MARGARIDA: Hum... Tinhorão já está no papo.
ROSINHA: Merci, bocó.
MARGARIDA: Il n'y a pas de quoi, coió!
ROSINHA: É bebé?
MARGARIDA: Mamá na gata você não quer!
FIRMINA *(Entrando):* Margareth, Rose! Isso são maneiras de falar?
AS DUAS: Pardon, ma mère!
FIRMINA: Como medida de precaução, vocês só dirão aquilo que eu ensinei. Não abram a boca para essas vulgaridades. Isso é conversa de cozinha, conversa de Dulcinéia. Lembrem-se que vocês são moças letradas.

CENA IX

(Aparece a casa de Firmina. Margarida e Rosinha estão sentadas.)
(Música de mudança de cenário.)
FIRMINA *(Entrando):* Dulcinéia!
DULCINÉIA: Pronto, madame!
FIRMINA: Vá correndo a casa do Dr. Morangui e diga a ele que traga a tesoura.
DULCINÉIA: Sim, senhora. *(Sai).*
FIRMINA: Dulcinéia!
DULCINÉIA: Sim, madame!
FIRMINA: Não espalhe a notícia por essas vizinhas invejosas. Não quero que ninguém descubra meu plano.
DULCINÉIA: Sim, madame.
FIRMINA: Margaridinha! Rosinha!
MARGARIDA: Por que meu pé é tão grande?
ROSINHA: Por que o meu também é?
FIRMINA: A ciência moderna dá jeito em tudo, filhinhas. Cortaremos seus pés e eles se transformarão em lindos pezinhos e pronto! Quero ver se o sapato não entra.
MARGARIDA: Mas cortar o pé dói, mamãe.
ROSINHA: Tenho medo, mamãe.
FIRMINA: O pior é a dor de cotovelo, e essa não teremos, graças ao Dr. Morangui.

(Entra o Dr. Morangui, vestido de cirurgião e com enorme tesoura de jardim.)

MORANGUI: É nariz, orelha, busto ou barriga?
TODAS: É pé. *(As moças levantam seus grandes pés, com sapatos enormes.)*
MORANGUI: – Então vai ser rápido. Minha tesoura está afiada. Já cortei 26 dedões e 3 calcanhares só esta manhã. *(O médico faz a mímica com a tesoura).*

(Margarida e Rosinha saem gritando ai ai! e Dr. Morangui atrás.)

FIRMINA: Coragem, filhas de minh'alma! O preço da beleza é alto, mas a recompensa compensa. Que valem uns dedões de pé em troca de um trono?

(As duas voltam pulando com os pés levantados, sempre de sapatos grandes.)

DULCINÉIA *(Entrando alvoroçada. Ouve-se o rufar do Tambor):*
É o mensageiro do rei que vem experimentar aqui em casa.
FIRMINA: Por que tanta alegria, Dulcinéia? *(Dulcinéia sai alegre.*
*Morangui, ao entrar, olha Firmina e faz que lhe corta a ponta do nariz).*MORANGUI*(Saindo):*
Quem mais? quem mais? Nariz, papo, busto, barriga, pé...

MACHADO, Maria Clara. A Gata Borralheira. In: ———. *Teatro*. Rio, Agir, 1967. p. 120-2; 130-3; 156-7.

Digitalizado com CamScanner

6.11 O CHAPEUZINHO VERMELHO

1 ato e 3 cenas sem intervalo

PERSONAGENS:

D. Chapelão Vermelho, a mãe
Tinoco, o anjo da vovozinha
Chapeuzinho Vermelho
O caçador
O lobo
A coelha
A vovozinha
As árvores
O tronco.

CENÁRIO — Uma casinha tendo ao fundo uma floresta. A casa deve ter telhado, porta e janela, tudo em tamanho pequeno.

PRIMEIRA CENA

(Ouvem-se passarinhos cantando na floresta. Correndo, meio esfarrapado e esbaforido, chega Tinoco.)

TINOCO

Dona Chapelão! Dona Chapelão Vermelho! Meu Deus, onde estará esta senhora?

MÃE

(Abrindo a janela) Que gritaria é esta? Quem é você?

TINOCO

Meu nome é Tinoco. Corri que não foi brinquedo!

MÃE

Que quer você, menino?

TINOCO

A senhora não é dona Chapelão Vermelho? *(Faz um gesto indicando chapéu grande)* Mãe de Chapeuzinho Vermelho? *(Indica chapéu pequeno.)*

MÃE

Sou, sim.

TINOCO

Pois bem... ai... ai... ai...

Digitalizado com CamScanner

MÃE

(Saindo de casa) Mas o que é que há, menino?

TINOCO

Deixe eu descansar um pouco primeiro, dona Chapelão. Corri tanto para chegar aqui depressa e avisar logo a senhora, que não agüento de tão cansado! Ah, coitada, coitadinha!...

MÃE

Coitadinha de quem, menino? Fale logo, você me põe aflita. Que aconteceu? *(O menino respira forte sem poder falar de tão cansado)* Espera que vou te dar um pouco d'agua. *(Entra e torna a voltar com um enorme regador)* Vamos, bebe logo. *(Tinoco começa a beber e bebe todo o regador)* Chega, menino! Assim você arrebenta..

TINOCO

Não arrebento não, dona Chapelão. Estou mesmo é com sede...

MÃE

(Aflita) E então?

TINOCO

E então o quê?

MÃE

Oh! meu Deus! Que é que você tem para me dizer?

TINOCO

(Agitado) Ah! é mesmo. Vim aqui para dizer à senhora que é para a senhora ir lá, que ela está...

MÃE

Ir aonde menino? Quem te mandou aqui?

TINOCO

Ora, quem me mandou aqui foi a dona Quinquinhas, a vovozinha, que mora do outro lado da floresta.

MÃE

Que aconteceu à vovozinha?

Digitalizado com CamScanner

TINOCO

(Distraído) As trepadeiras da casa dela estão deste tamanho, e lá de cima eu descobri um passarinho.

MÃE

E daí?

TINOCO

Daí avista toda a floresta até se perder de vista...

MÃE

Oh, menino você me desespera. É só isso que ela mandou dizer? Trepadeira, passarinhos... este menino deve estar é louco!

TINOCO

Não, não foi só isso não... Tem mais coisa ainda.

MÃE

(Perdendo a paciência) Vai dizendo logo, menino, senão eu te bato *(ameaça com a vassoura.)*

TINOCO

(Encolhendo-se todo, sentido) A senhora tem coragem de bater no anjo da guarda da vovozinha?

MÃE

(Espantada) Anjo da guarda? Assim esfarrapado?!...

TINOCO

Ora, roupa não é documento... E sabe de uma coisa? Sou eu que tomo conta da vovozinha... Às 7 horas dou o café, às 9 e meia dou um passeio, às 12 dou o almoço, às 3 levo para a cadeira de balanço... *(Ouve-se um despertador tocar)* Meu Deus, *(tira um grande relógio)* Hora do xarope... hora do xarope!... Ela está doente, coitadinha, tão doentinha... *(Sai correndo.)*

MÃE

(Atrás dele) Tinoco! *(Volta desanimada)* Será verdade o que ele disse? A vovozinha doente! Ainda por cima com um menino tão doidinho para cuidar dela! Preciso mandar

Digitalizado com CamScanner

Chapeuzinho Vermelho depressa na frente, enquanto preparo um bolo de fubá que a vovozinha gosta tanto... Mas, onde andará esta menina? *(Chamando)* Chapeuzinho Vermelho! Chapeuzinho Vermelho! *(Chamando para fora de cena)* Chapeuzinho Vermelho! Chapeuzinho Vermelho! *(Enquanto a mãe some pelo proscênio à direita, sempre chamando, Chapeuzinho surge à esquerda.)*

CHAPÉU

Alguém me chamou! Mamãe? Mas onde é que ela foi? ali? *(Sai por onde a mãe desapareceu.)*

MÃE

(Entra pelo proscênio à direita) Não acho minha filha, meu Deus! *(Chapeuzinho chega e passa um susto na mãe)* O lobo mau!

CHAPÉU

Sou eu, mamãe!

MÃE

Que susto você me pregou, minha filha! Onde é que você andava que não me escutou...

CHAPÉU

Eu... estava passeando no bosque... brincando com os passarinhos e as plantinhas...

MÃE

Enquanto sua mãe varria a casa, hem?

CHAPÉU

Desculpe, mamãe... eu... eu vou varrer agora mesmo.

MÃE

Agora você vai é depressa à casa da vovozinha ver o que ela tem, enquanto eu acabo de preparar o bolo de fubá para ir depois. *(Entra na casa e fala da janela enquanto prepara a cesta.)*

CHAPÉU

Que aconteceu à vovozinha, mamãe?

MÃE

Ela está muito doente.

Digitalizado com CamScanner

CHAPÉU

Coitada da vovó. Como é triste ser sozinha e velhinha!

MÃE

Ela não está sozinha. Ela tem o Tinoco que toma conta dela.

CHAPÉU

Tinoco?... Por que a vovó não vem morar conosco, mamãe?

MÃE

Porque a vovó gosta da sua casinha, mora lá desde menina. *(Entra apressada uma coelha com um guarda-chuva debaixo do braço.)*

COELHA

A senhora viu meu marido?

MÃE

Quem?

COELHA

O Coelho.

MÃE

Não, mas vi um menino chamado Tinoco que...

COELHA

Obrigada, estou com pressa...

MÃE

Quem é a senhora?

TERCEIRA CENA

1.ª ÁRVORE

Psiu, Vem gente.

(Chega a Coelha que pára no centro do palco, olha para todos os lados, depois espia para dentro da casa da vovozinha pela janela, procura e sai por trás da casa.)

TINOCO

(Ainda fora de cena) O xarope! O xarope! *(Entra em casa e pega o xarope)* Vovó! *(Aumentando a voz)* Vovozinha! Dona Quinquinhas! Oh! como é difícil ser anjo da guarda de gente surda! Não quero parecer um anjo mal educado, mas é preciso... Não gosto de

Digitalizado com CamScanner

gritar com ninguém... Dona Quinquinhas!... Dona Quinquinhas! *(Para a platéia)* Querem me ajudar?

ÁRVORES

Dona Quinquinhas... dona Quinquinhas... *(Tinoco senta-se no baú e rege animadamente os gritos da platéia com a colher de pau.)*

VOVÓ

(Acordando) Oh! Sonhei que ouvia todos os anjos do céu cantando...

TINOCO

Anjinhos, sim. Se não fossem estes meninos nem sei como haveria de acordar a senhora...

VOVÓ

O quê?

TINOCO

(Servindo o xarope) Nada, vovó; está na hora do seu xarope...

VOVÓ

Não quero mais remédio, Tinoco. *(Bebe fazendo careta. Tinoco lambe a colher)* O que eu quero é ir visitar minha netinha...

TINOCO

(Gritando) Não precisar ir visitá-la, dona Quinquinhas, pois ela já vem ai... *(Sai para dentro da casa.)*

VOVÓ

Tinoco, Tinoco, meu anjinho... deixa-me passear um pouco...

TINOCO

(Entrando) Não e não, pronto. Fica aí bem quietinha que eu vou dar uma volta. *(Tira o relógio)* Tenho muito tempo. A hora do xarope está longe. *(Toma rápido o pulso da vovó, contando alto)* Um, dois, cinco, 40, 120, 1.045, 2.420... o pulso está bom. Dorme mais um pouco que sua filha já vem aí... *(Começa a balançar a cadeira cantando "Ó Minas Gerais..." A vovozinha continua a cantar, "Ó Minas Gerais, quem te conhece não esquece jamais. Ó Minas Gerais". Vai adormecendo e ainda canta "Ó Minas Gerais", e adormece. O lobo aparece na janela e diz:)*

LOBO

"Quem te conhece não quer te ver mais"... Ah! ah! ah! Lá está ela bem sentadinha na cadeira... Estou na dúvida! Comerei a velhinha com batatinhas em volta, ou frita no óleo de Peroba? Oh! que dúvida! *(Olhando para o lado da floresta)* Quando chegar a menina, que ainda custará uma boa meia hora... então... aí que delícia! Que sobremesa maravilhosa! Com bastante suspiro e creme de leite... ah! sorvetinho de pistache! baba

Digitalizado com CamScanner

de anjo! *(lambe os beiços)*, quindim do céu! *(Ouve-se o ritmo do caçador)* Não é possível, que perseguição! *(Esconde-se por detrás das árvores)* ai... esta árvore tem espinho... *(Recebe outro beliscão)* Outro espinho... *(Sai e se esconde do outro lado atrás da cortina.)*

CAÇADOR

(Bate à porta) Ó de casa! *(Torna a bater)* Dona Quinquinhas! Dona Quinquinhas!

VOVÓ

Alguém me chamou?

CAÇADOR

(Entrando) Fui eu, dona Quinquinhas, o caçador Pedro Pirlimplimplim, filho do velho lenhador Pedro Porlomplomplom... sou o caçador da floresta...

VOVÓ

Ah! O vendedor da festa? Senta, meu filho... vou buscar um cafezinho para refrescar um pouco.

CAÇADOR

Não precisa não, dona Quinquinhas, quero só saber se não passou por aqui um lobo muito peludo, muito magro, muito feio?...

VOVÓ

O quê?

CAÇADOR

Um L-O-B-O!

VOVÓ

Ah! Bolo! O sr. prefere café com bolo, não é? Está bem, vou buscá-lo... *(Sai resmungando)* Vendedor da festa... vendedor da festa...

CAÇADOR

Não é isto não. Oh! ela é surda. Não adianta insistir. Não tenho tempo a perder. O bichão deve estar por aqui e um caçador que se preza não deixa escapar um malvado assim à toa. Esta senhora está em perigo. Ela precisa de mim. *(Ritmos do caçador quando ele sai)* Como cansa ser herói! *(Sai de cena.)*

LOBO

(Aproveitando o ritmo do caçador, entra em cena) Como cansa ser bandido! Ah! ah! ah! ah!... *(Entra na casa, examina um pouco e quando pressente a velhinha voltando, põe apressadamente o chapéu do caçador na cabeça.)*

VOVÓ

(Entrando) O bolo já vem aí... *(Ri; dá a xícara ao lobo e senta-se na cadeira)* Pois é,

Digitalizado com CamScanner

meu filho, eu estava mesmo precisando de companhia... Fico tão sozinha aqui... mas você vende festa, é?... para que, hem?...

LOBO

((Percebendo que ela não notou a mudança) Para arranjar dinheiro para os pobrezinhos... *(à parte)* Ela nem notou a mudança. Além de surda, não enxerga bem... está para mim... ah! ah! ah! ah!

VOVÓ

(Notando que ele ri, e que é feio) O senhor está sentindo alguma coisa? Está com frio? Para que tanta roupa? Está doente?

LOBO

(Matreiro) Estou doente, sim...

VOVÓ

Do dente, coitado!

LOBO

Do dente, não, doente da alma...

VOVÓ

Calma... É preciso mesmo muita calma, sr. vendedor...

LOBO

Não sou vendedor, sou caçador.

VOVÓ

Muita dor, é? Coitado...

LOBO

(Perdendo a paciência) Não sou vendedor nem tenho dor nenhuma... Sou o lobo mau e vou comer a senhora agora mesmo... *(Trepa no baú e ameaça a vovó com caras horrorosas.)*

VOVÓ

Coitadinho do senhor... Imagino como essa dor o põe nervoso... Vou buscar um chá de ervas que cura tudo... *(O lobo rosna)* Cura... cura tudo, até nervoso... *(Da porta)* É uma erva milagrosa que plantei na minha horta... *(Sai)* Feio este vendedor, meu Deus. Parece o finado compadre Gervásio. *(A vovozinha fica meio perdida no meio do palco)* Iiii... este caminho está comprido hoje... acho que estou ficando ceguinha... já nem conheço mais a estrada...

(Entra a coelha e encontra-a no meio do palco.)

Digitalizado com CamScanner

COELHA

A senhora viu por aí o meu marido o coelho?

VOVÓ

O quê?
(A coelha repete a pergunta mas somente com a mímica de boca, sem som algum. A vovó também responde somente com a mímica de boca, e depois diz:)

VOVÓ

Vi! Vi sim... *(E sai rindo dirigindo-se para a beira do proscênio. As árvores quando vêem que ela vai cair, seguram-na pelo braço e atravessam o palco, guiando-a. Vovó quando passa pela coelha que está estatelada no meio da cena)* Vi... vi sim... *(Desaparece, rindo, com as árvores; a coelha, alegre, tenta segui-las mas depois, desanimada, volta por onde saiu.)*

LOBO

Esta velha surda me põe maluco! Vou esperá-la aqui detrás da porta e vou comê-la de uma vez, que minha barriga já está roncando de fome... *(Ouve-se o canto da menina. O lobo vai à janela)* Ora bolas, lá vem a menina! Que diabo, não gosto de comer sobremesa antes do almoço... Tenho que me disfarçar. Esta menina é tão bobinha!... É de família... vai ser fácil. *(Enquanto fala, abre o baú de folha e tira um chale da vovozinha, a touca e os óculos, veste-os e se mete debaixo da coberta, sentando-se na cadeira. Chapeuzinho se aproxima e pára na janela.)*

CHAPÉU

(Da janela) Vovóóó... Vovozinha!...

LOBO

(Com voz grossa) O que é, minha netinha?

CHAPÉU

(Ainda da janela) Iiii, vovó, que voz tão grossa! *(Sai da janela e entra na casa.)*

LOBO

É que peguei um resfriado na voz...

CHAPÉU

Na voz?...

LOBO

É, na voz, na barriga, no pé... ora, um resfriado inteiro...

CHAPÉU

Coitadinha da minha vovó... e ainda por cima o reumatismo, não é?

Digitalizado com CamScanner

LOBO

(Com voz grossa) E ainda por cima a fome... *(Voltando ao falsete)* E ainda por cima o reumatismo...

CHAPÉU

Trouxe ovos, vinho e queijinho de Minas para a senhora... *(Enquanto fala, vai arrumando a coberta do lobo)* Vovó... que pele é essa tão escura?

LOBO

A natureza, minha netinha... *(no falsete)* frio... muito frio...

CHAPÉU

A vovó está tão esquisita hoje...

LOBO

Chega mais para perto, filhinha, que eu quero te cheirar...

CHAPÉU

Me cheirar?

LOBO

Cheirar o queijinho, ora!

CHAPÉU

(Falando bem alto) Mamãe mandou um recado... Ela disse que só vem amanhã porque tem que acabar o bolo de fubá que a senhora gosta tanto e...

LOBO

(Gritando) Não precisa gritar tanto, que não sou surdo!

CHAPÉU

(Em tom normal) Ó vovó, então a senhora não é surda?

LOBO

(Em tom normal) Claro que sou, minha netinha... *(Gritando)* Mas é que deste ouvido aqui, eu já estou ouvindo...

CHAPÉU

(Gritando) Mas não precisa gritar tanto que EU não sou surda...

LOBO

(Abaixando a voz imediatamente) É mesmo, você não é surda... Então sua mãe vem amanhã?

Digitalizado com CamScanner

CHAPÉU

Vem sim...

LOBO

Mais um almoço garantido, oba!

CHAPÉU

Acho que a vovó está é sofrendo da bola... *(Dá uma volta em torno da cadeira, observando-a)* Vovóóó... Por que a senhora tem essa orelha tão grande?

LOBO

É para te escutar, minha netinha.

CHAPÉU

Oh! E por que a senhora tem esse olho tão grande, vovozinha?

LOBO

É para te olhar...

CHAPÉU

Oh!... e por que a senhora tem esse nariz tão grande?

LOBO

É para te cheirar...

CHAPÉU

(Quase chorando) Oh! e... e... para que a senhora tem esta boca tão grande, tão grande, tão grande... hein, vovozinha?

LOBO

É para te comer...

CHAPÉU

Oh! meu Deus, minha Nossa Senhora, estou muito desconfiada que esta não é a minha vovó. *(Ouve-se o ritmo do caçador. O lobo se levanta)* O lobo mau!

LOBO

Em carne e osso! Estou perdido... Lá vem o caçador. Entra depressa neste quarto, menina, enquanto tapeio esse caçador. *(Fecha a menina no quarto e torna a voltar para a cadeira).*

MACHADO, Maria Clara. O Chapeuzinho Vermelho. In: —.*Teatro infantil*. 3.ª ed. Rio, Agir, 1967. p. 105-11 e p. 143-154.

Digitalizado com CamScanner

6.12 A CASA*

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero.

6.13 O RELÓGIO**

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Tic-tac...

---

* MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé*. 3.ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio , 1976. p.35

** Idem, ibidem. p. 28.

Digitalizado com CamScanner

6.14 A CASA

O palacete é uma casa de sobrado, construída talvez na segunda metade do século XIX, para a residência de uma família da aristocracia agrícola e política do vale do baixo Paraiba, na antiga Província Fluminense. Ergue-se, ainda hoje, entre duas ruas, na cidade de Campos, com seu ar senhorial de arquitetura nobre envelhecida.

Quem vem das margens do rio, e sobe a rua Barão do Amazonas, encontra, à direita, a fachada principal, com seu beiral de telhas de louça azul. A sacada de ferro fundido, que se alonga de uma ponta à outra, possui, na parte que avança como um pequeno balcão, quebrando a linha horizontal, as iniciais B. P. — encimadas por uma coroa heráldica. As janelas do térreo e do primeiro andar são arrematadas, no alto, por florões de madeira entalhada, de cujos seios, estufados como peitos de ave, saíam outrora os braços de ferro recurvo destinados a sustentar as lanternas. E, ainda ao tempo do Menino, sobre o portão da entrada, logo abaixo da parte principal da sacada, em que se encontra a coroa, um pequeno alpendre se projetava até o meio-fio da calçada feita de grandes lajes de granito.

Na rua da Boa-Morte, paralela à do Barão do Amazonas, está a fachada dos fundos. É mais simples. O beiral de telhas de cerâmica, que sugere uma bordadura humilde em comparação com o recorte das telhas de louça, tinha então (e talvez tenha até agora) um vermelho enegrecido e manchado. As janelas não têm florões, mas o remate de simples relevos de estuque. Vendo-a, em perspectiva, quando se caminha da Igreja de Nossa Senhora da Boa-Morte para o beco do Barroso, apresenta o ar imponente e seco de uma face lisa e alta, onde se abre, no primeiro andar, a fileira de sete janelas simétricas, e, no térreo, um largo portão de cocheira, uma porta estreita, e quatro outras janelas, duas das quais traziam, antigamente, grades de varões de ferro, semelhantes aos da velha cadeia pública da cidade.

MOREIRA, Thiers Martins. *O Menino e o Palacete*. 2.ª ed. Rio de Janeiro, Liv. São José, 1968. p. 15-6.

Digitalizado com CamScanner

6.15 OS VENTOS

Como ao som dos sinos, o menino incorporou à casa os ventos da planície. Vinham de longe, de um horizonte qualquer, e pareciam, às vezes, ficar rondando do lado de fora, antes de entrar pelas janelas ou pelas telhas. Mas para o Menino, eram os ventos do Palacete, como se naquela terra sem montes, onde podem correr livremente, viessem destinados à casa.

Chamava-se nordeste o que nascia nos céus que ficavam por detrás do Convento de Nossa Senhora da Lapa, atravessava as sacadas do Palacete e ao passar pelas janelas abertas ondulava as cortinas de renda. Na casa, mal se sentiam os seus movimentos leves. Não forçava as portas. Abri-as cautelosamente, com as mesmas mãos invisíveis que moviam os candelabros e os pingentes, lançando por todo o Palacete a música dos lustres. Porque surgia nas tardes mais tranqüilas, quando o céu firme e sem nuvens derramava pela casa uma claridade uniforme, o Menino tinha a sensação de que a sua cor, uma cor que afinal não via, era a do azul daquele mesmo céu.

O sul, porém, escurecia o Palacete e assemelhava-se no espírito infantil, a um gigante perverso, quando, veloz e convulso, agitava os galhos da mangueira e levantava a poeira que ia colocar-se sobre os objetos, sobre o corrimão da escada ou sobre as maçanetas de cristal, sacudindo as portas e as janelas e ameaçando a telha-vã da dispensa. O Menino ouvia então dizerem: o diabo anda às soltas. E imaginava que pequenos e grandes diabos negros tinham descido das nuvens e penetrado na casa. Por vezes, quando investia sobre a casa brutalmente e a mangueira, agitada, criava atritos ásperos na parede, o Menino olhava para as portas sabendo que os diabos queriam entrar para encher o Palacete do ruído infernal que assopravam pelas bocas abertas. O Menino temia-o e detestava a violência com que invadia a casa, parecendo exigir dela todas as reservas de força e de autoridade a fim de resistir ao ímpeto com que avançava até os seus recessos.

Um dia, o sul quebrou uma telha de louça. Lembrando-me desse fato creio compreender porque o Menino o detestava e o considerava um inimigo da casa. Sensação de inimizade, de antipatia que por muito tempo permaneceu na alma infantil.

MOREIRA, Thiers Martins. *O Menino e o Palacete*. 2.ª ed. Rio de Janeiro, Liv. São José, 1968. p. 69-70.

Digitalizado com CamScanner

6.16 JOÃO FANHOSO

JOÃO FANHOSO abriu os olhos pesados de preguiça: primeiro um, depois o outro. E olhou o céu, entortando o pescoço. Passou o descanso do pé esquerdo para o pé direito — fora o cascalho do quintal que fizera aqueles malditos calos bem na sola dos pés. Andava, por isso, meio cambeta, como que apalpando o chão. Olhou o céu outra vez: beleza de céu azul-escuro, com nuvens claras.

A luz vinha dos lados do abacateiro grande, o da porta do paiol. Sim, chegava a hora — mas era muita a preguiça.

João Fanhoso andava amanhecendo sem entusiasmo, sem coragem para enfrentar os problemas que enchiam aqueles dias compridos. Desânimo, velhice. Mas tinha de reagir, manter pelo menos as aparências: os concorrentes andavam querendo tomar-lhe o lugar. E imaginem quem! Dois porcarias nascidos ontem. E o fim seria a cegueira, as pernas encarangadas, a caduquice provocando o desprezo e o escárnio geral. Desgraçado fim!

E cantou.

Antes, espremera-se todo, abrindo bem as asas, para que o ar enchesse os pulmões. Veias do pescoço estufadas, o sangue inchando as barbelas da cara e arroxeando ainda mais a crista gorda e bamboleante que nem cupim de boi zebu. Os olhos minaram água, a câibra sacudiu-lhe os músculos do pescoço, mas bateu as asas com energia, quase com raiva, tatalando alto.

A voz ainda saía bonita, forte, alcançando longe. Pena o som meio rachado — donde o apelido de João Fanhoso, que lhe pregara a Argemira, mulatinha metediça, espevitada, mestra em botar nomes nos outros.

O canto do galo índio solou cheio, melodioso, dentro da noite clara. Passou pela ameixeira alta do paiol, atravessou os currais, o mangueiro, e planou trêmulo por sobre o bambuzal do córrego — tempinho só de deixar cair meia dúzia de ecos nas touceiras verde-amarelas. Mas varou a lagoa e foi morrer longe, longe, bem mais de meia légua, lá no Retiro das Goiabas. João Fanhoso ficou esperando a resposta — morava no Retiro um sobrinho, frango novo ainda, mas de voz já madura e cheia — porém tudo continuou quieto, ninguém lhe respondeu. Apenas o resmungo caseiro da mulherada, nos galhos do pé de lima-de-bico. Muitas eram as galinhas do Fanhoso — e todas dormiam ali, ao lado dele.

O galo velho olhou de novo o céu. Mudou de galho, pesadão, ajudado pelo bico e pelas asas. Custou, mas se ajeitou no outro poleiro mais alto, de visão melhor. Lua crescente, lindeza de pedação de lua clareando toda a fazenda do Boi Solto.

Não era a primeira vez que sucedia aquilo — o fiasco daquele engano. Amanhã, seriam os comentários na rodinha do sura antipático, sem rabo ainda, sem voz ainda, pescoço pelado, e já metido a galo. Na do sura e na do garnisé branco — esse, então, um afeminado de marca, com aquela vozinha esganiçada e o passinho miúdo.

João Fanhoso fechou os olhos, mal-humorado. A sola dos pés doía, doía. Calo miserável!

João-de-Barro despertara com o canto do galo índio. Morava perto, na casa redonda do pé de laranja-da-terra. Levantou-se e veio até à porta olhar o céu. E quase perde a paciência. Tivera um dia trabalhoso — passara-o consertando a casa arrombada pelo tucano-preto, ladrão e assassino, residente na aroeira seca do outro lado do rio. Não tivesse chegado a tempo e expulsado o monstro, no que o ajudou toda a passarinhada do quintal, e ficaria sem os dois filhotes. E aquele galo caduco vinha acordá-lo fora de horas, a ele que recolhera morto de canseira, o corpo doendo, agitado pelo medonho susto que lhe pregara o bandido do tucano! Mas João-de-Barro conteve-se, que não era de escândalos. E foi ver se repegava no cochilo.

PALMÉRIO, Mário. *Vila dos Confins*. 6.ª edição. Rio de Janeiro, José Olympio, 1960. p. 97-99.

Digitalizado com CamScanner

6.17 CHAPEUZINHO VERMELHO DE RAIVA

— Senta aqui mais perto, Chapeuzinho. Fica aqui mais pertinho da vovó, fica.
— Mas vovó, que olho vermelho... E grandão... Que que houve?
— Ah, minha netinha, estes olhos estão assim de tanto olhar para você. Aliás, queimada, hein?
— Guarujá, vovó. Passei o fim de semana lá. A senhora não me leva a mal, não, mas a senhora está com um nariz tão grande, mas tão grande! Tá tão esquisito, vovó.
— Ora, Chapéu, é a poluição. Desde que começou a industrialização do bosque que é um Deus nos acuda. Fico o dia todo respirando este ar horrível. Chegue mais perto, minha netinha, chegue.

— Mas em compensação, antes eu levava mais de duas horas para vir de casa até aqui e agora, com a estrada asfaltada, em menos de quinze minutos chego aqui com a minha moto.

— Pois é, minha filha. E o que tem aí nesta cesta enorme?
— Puxa, já ia me esquecendo: a mamãe mandou umas coisas para a senhora. Olha aí: margarina, Helmmans, Danone de frutas e até uns pacotinhos de Knorr, mas é para a senhora comer um só por dia, viu? Lembra da indigestão do carnaval?

— Se lembro, se lembro...
— Vovó, sem querer ser chata.
— Ora, diga.
— As orelhas. A orelha da senhora está tão grande. E, ainda por cima, peluda. Credo, vovó!
— Ah, mas a culpada é você. São estes discos malucos que você me deu. Onde já se viu fazer música deste tipo? Um horror! Você me desculpe porque foi você que me deu, mas estas guitarras, é guitarra que diz, não é? Pois é; estas guitarras são muito barulhentas... Não há ouvido que agüente, minha filha. Música é a do meu tempo. Aquilo sim, eu e seu finado avô, dançando valsas... Ah, esta juventude está perdida mesmo.
— Por falar em juventude o cabelo da senhora está um barato, heim? Todo desfiado, pra cima, encaracolado. Que qué isso?
— Também tenho que entrar na moda, não é, minha filha? Ou você queria que eu fosse domingo ao programa do Chacrinha de coque e com vestido preto com bolinhas brancas? Chapeuzinho pula para trás:
— E esta boca imensa???!!!
A avó pula da cama e coloca as mãos na cintura, brava:
— Escuta aqui, queridinha: você veio aqui hoje para me criticar é?!

PRATA, Mário. Chapeuzinho vermelho de raiva. In: MESERANI, *Samir Curi et alii. Redação escolar: Criatividade*. 4.ª ed. S. Paulo, Editora Discubra, 1973. 5.ª s.p.39.

Digitalizado com CamScanner

6.16 HORA DE DORMIR

— Por que não posso ficar vendo televisão?
— Porque você tem de dormir.
— Por quê?
— Porque está na hora, ora essa.
— Hora essa?
— Além do mais, isso não é programa para menino.
— Por quê?
— Porque é assunto de gente grande, que você não entende.
— Estou entendendo tudo.
— Mas não serve para você. É impróprio.
— Vai ter mulher pelada?
— Que bobagem é essa? Ande, vá dormir que você tem colégio amanhã cedo.
— Todo dia eu tenho.
— Está bem, todo dia você tem. Agora desligue isso e vá dormir.
— Espera um pouquinho.
— Não espero não.
— Você vai ficar aí vendo e eu não vou.
— Fico vendo não, pode desligar. Tenho horror de televisão. Vamos, obedeça a seu pai.
— Os outros meninos todos dormem tarde, só eu que durmo cedo.
— Não tenho nada que ver com os outros meninos: tenho que ver com meu filho. Já para a cama.
— Também eu vou para a cama e não durmo, pronto. Fico acordado a noite toda.
— Não comece com coisa não, que eu perco a paciência.
— Pode perder.
— Deixe de ser malcriado.
— Você mesmo que me criou.
— O quê? Isso é maneira de falar com seu pai?
— Falo como quiser, pronto.
— Não fique respondendo não: cale essa boca.
— Não calo. A boca é minha.
— Olha que eu ponho de castigo.
— Pode pôr.
— Venha cá! Se der mais um pio, vai levar umas palmadas.
— ...
— Quem é que anda lhe ensinando esses modos? Você está ficando é muito insolente.
— Ficando o quê?
— Atrevido, malcriado. Eu com sua idade já sabia obedecer. Quando é que eu teria coragem de responder a meu pai como você faz. Êle me descia o braço, não tinha conversa. Eu porque sou muito mole, você fica abusando... Quando ele falava está na hora de dormir, estava na hora de dormir.
— Naquele tempo não tinha televisão.
— Mas tinha outras coisas.
— Que outras coisas?
— Ora, deixe de conversa. Vamos desligar esse negócio. Pronto, acabou-se. Agora é tratar de dormir.
— Chato.
— Como? Repete, para você ver o que acontece.
— Chato.
— Tome, para você aprender. E amanhã fica de castigo, está ouvindo? Para aprender a ter respeito a seu pai.
— ...
— E não adianta ficar aí chorando feito bobo. Venha cá.

Digitalizado com CamScanner

— Amanhã eu não vou ao colégio.

— Vai sim senhor. E não adianta ficar fazendo essa carinha, não pense que me comove. Anda, venha cá.

— Você me bateu...

— Bati porque você mereceu. Já acabou, pare de chorar. Foi de leve, não doeu nem nada. Peça perdão a seu pai e vá dormir.

— ...

— Por que você é assim, meu filho? Só para me aborrecer. Sou tão bom para você, você não reconhece. Faço tudo que você me pede, os maiores sacrifícios. Todo dia trago para você uma coisa da rua. Trabalho o dia todo por sua causa mesmo, e quando chego em casa para descansar um pouco, você vem com essas coisas. Então é assim que se faz?

— ...

— Então você não tem pena de seu pai? Vamos! Tome a bênção e vá dormir.

— Papai.

— Que é?

— Me desculpe.

— Está desculpado. Deus o abençoe. Agora vai.

— Por que não posso ficar vendo televisão?

SABINO, Fernando. Hora de dormir. In: ANDRADE, *Carlos Drummond de* et alii. *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1977. v. 1, p. 16-8.

Digitalizado com CamScanner

6.19 O SOBRADINHO DOS PARDAIS

O dia do primeiro vôo.

Com que ansiedade os passarinhos o aguardavam!

— Quando vai ser, mamãe? Quando vai ser? — perguntavam.

— No dia vocês saberão — respondia Dona Pardal, vendo-os saltitar nas tábuas do forro.

Entretanto, não quis o destino que chegasse o dia do primeiro vôo.

O dia que chegou foi outro.

Dona Pardal, que andava lá por dentro do forro, às voltas com os filhotes, ouviu, uma tarde, de repente, vozes estranhas na varanda.

Correu para uma das janelas do seu sobradinho, e, olhando para a varanda, viu, pela primeira vez em sua vida, uns bichos de duas pernas, que andavam em pé.

Eram uns três ou quatro.

— Ah! — disse consigo mesma Dona Pardal. — Devem ser homens. São exatamente como o meu marido disse.

E ficou olhando, maravilhada.

Ali estavam os homens, os seres que moravam naquela terra bonita, tão cheia de novidades, que ela escolhera para morar.

Aquela terra tão boa, onde havia beiral, campanário e igreja, como lhe tinha dito a comadre Joaninha-de-Barro.

Oh,ali estavam os homens!

Enquanto assim pensava Dona Pardal, os homens abriram as portas e janelas da casa, andaram lá por dentro, depois fecharam tudo e de novo se reuniram na varanda.

Começaram a conversar.

Dona Pardal, entretanto, se ouvia as vozes deles, não entendia o que eles diziam. Afinal, não sabia a língua dos homens.

Que estariam eles dizendo?

Estavam, em resumo, dizendo isto:

— A casa está um pouco suja. Mas mesmo assim estou disposto a alugá-la. Só quero que o senhor mande fazer uma limpeza, uma pintura nela. E quanto antes fizer isso, melhor.

Mas Dona Pardal ficou sem saber o que eles tinham dito.

Então, para mostrar que também sabia falar, embora noutra língua, soltou um gorjeio lá da janela do sobradinho.

Ouvindo aquele canto, os homens olharam para cima.

Depois de olharem, voltaram a falar.

— Mande tapar aqueles buracos ali em cima da parede. Esses buracos só servem para juntar bichos — disse um dos homens.

— Está bem. Amanhã mesmo vou começar as obras — respondeu o outro.

Dona Pardal, é lógico, nada entendeu.

Apenas viu que os homens saíram em seguida, andando em pé, naquele jeito engraçado deles.

SALES, Herberto. *O sobradinho dos pardais*. 5.ª ed. S. Paulo, Melhoramentos, 1977. p. 49-51.

Digitalizado com CamScanner

6.20 A INVERNADA DO SOSSEGO

Fazia Dias que o Balão não aparecia na porteira do curral, e já estávamos ficando apreensivos, menos meu pai, que sempre tinha uma explicação otimista para tudo o que saía fora do costume. Quando eu quis dar uma batida nas vizinhanças para ver se encontrava o nosso cavalinho ele disse que não valia a pena, que o Balão certamente estava amadrinhado com a égua de Seu Boanerges, ou pastando na várzea do major Acácio, onde havia brotado capim novo depois das chuvas; quando sentisse fome de sal ou milho procuraria o caminho de casa. E acrescentou:

— Pode ser também que ele esteja cansado de sela...

Isso tinha a intenção de uma branda censura a mim e a meu irmão Benício, que passávamos praticamente o dia inteiro em cima do Balão, às vezes até um na sela e o outro na garupa.

Meu pai falou tão confiante que resolvemos esquecer nossas preocupações. Também estávamos na quadra da moagem da mandioca, e passávamos o dia inteiro na casa da farinha, ajudando a tocar a roda, mergulhando as mãos até os cotovelos nas masseiras, ou apostando quem fazia beijus maiores. Depois do banho na bica do monjolo e do jantar na mesa grande da varanda, meu avô à cabeceira provando cada prato antes de passá-lo aos demais, é que chegava a hora de pensar no Balão; mas aí já estava entardecendo, em pouco tempo escurecia e não podíamos mais sair para procurá-lo.

Não posso dizer com certeza, mas acho que mamãe não estava aborrecida com a falta do Balão. Eu a ouvi dizendo à cozinheira que havia males que vinham para bem, e quando me viram disfarçaram, e desconfiei que falavam dele. Mamãe estava sempre com receio que acontecesse alguma coisa a mim ou Benício em nossos passeios no Balão, e um dia até quis proibir que o montássemos. Papai foi que interveio em nosso favor, disse que menino de fazenda não pode ser criado na barra da saia, e que o Balão era um cavalo manso até demais; quando crescêssemos mais ele ia pôr nós dois pra amansar burro brabo. Mamãe disse que se ele quisesse vê-la morrer do coração era fazer essa loucura; papai respondeu que se isso acontecesse ele não ia ficar viúvo por muito tempo, ela riu quando percebeu que ele estava brincando, e nós continuamos montando o Balão.

VEIGA, J.J. A Invernada do Sossego. In: ———. *Os cavalinhos de Platiplanto.* 3.ª ed. Rio, Civilização Brasileira, 1972. p. 85-6.

Digitalizado com CamScanner

BIBLIOGRAFIA

1. ALCURE, Leila, GARCIA, Luiz Antonio. *Matemática 5*. Rio de Janeiro, Cadernos Didáticos, 1975.
2. ALMEIDA, Lúcia Machado de. *O caso da borboleta Atíria*. 3.ª ed. São Paulo, Ática, 1975.
3. ANDRADE, Carlos Drummond de Mocinho. In: —— *A bolsa & a vida*. Rio, Ed. do Autor, 1962.
——— O que você deve fazer. In: ——— *A bolsa & a vida*. Rio, Ed. do Autor, 1962.
4. ——— Assalto. In: ——— *O poder ultra-jovem*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1972.
5. ——— Recalcitrante. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et alii. *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1977. v. 1.
6. ——— Alguma poesia. In: ——— *Poesia completa e prosa*. Rio, Aguilar, 1973.
7. ARAUJO, Hilton Carlos. *Educação através do teatro*. Rio, *Editex* Rio, 1974.
8. BANDEIRA, Manuel. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1958.
9. BECHARA, Evanildo et alii. *Comunicação e expressão*. 1.ª série/2.º grau. Rio, Francisco Alves/Edutel, 1977.
10. BRAGA, Rubem. Negócio de menino. In: ANDRADE, Carlos Drummond et alii. *Para gostar de ler*. S. Paulo, Ática, 1977. v. 1.
11. CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. Rio/Petrópolis Vozes, 1971.
12. ——— et alii. *Novas perspectivas lingüísticas*. Rio/Petrópolis, Vozes, 1970.
13. CUNHA, Celso. *Uma política do idioma*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.
14. ——— *Gramática do Português Contemporâneo*. Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1970.
15. DUCROT, Oswald e TODOROV, Tzvetan. *Dictionnaire encyclopédique des siences du langage*. Paris, Senil, 1972.
16. GALION, E. *Mathématique 6 ème*. Paris, OCDL, Hartier
17. GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio, Fundação Getúlio Vargas, 1969.
18. GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do Português*. Coimbra, *Almedina*, 1974.
19. HALLIDAY, M.A.K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Rio/Petrópolis, Vozes, 1970.
20. HEAD, Brian F. A. teoria da linguagem e o ensino do vernáculo. *Revista de Cultura Vozes*. Rio/Petrópolis, (5): 63-72, Jun. Jul., 1973.
21. HERCULANO DE CARVALHO, J. *Estudos lingüísticos*. Coimbra, Atlântida, 1969. p. 197-241, v.2
22. HOLLANDA, Chico Buarque de. Januária. In: ——— *Chico Buarque de Hollanda*. S. Paulo, RGE,
23. 1968. v. 3. Lado 1, faixa 3.
24. JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação*. 2.ª ed. S. Paulo, Cultrix, 1969.
25. LAJOLO, Marisa et alii. *Caminhos da linguagem* 2.º grau. S. Paulo, Ática, 1977. v. 1-2.
26. LANGACKER, R M. *A linguagem e sua estrutura*. 2.ª ed. Rio/Petrópolis, Vozes, 1975.
27. LESSA Origenes. *O feijão e o sonho*. 7.ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1968.
28. LISBOA, Henriqueta. *Lírica*. Rio, José Olympio, 1958.
29. MACHADO, Maria Clara. A *Gata Borralheira*. In: ——— *Teatro*. Rio, Agir, 1967.
——— A menina e o vento. In: ——— *Teatro*. Rio, Agir, 1967.
——— O chapeuzinho vermelho. In: ——— *Teatro infantil*. 3.ª ed. Rio de Janeiro, Agir, 1967.
30. MACIEL, Carlos et alii *Português: Treinamento/Criatividade*. 6.ª série (Manual do professor) 3.ª ed. Belo Horizonte, Vigília, 1976.
31. MATTOSO CÂMARA JR. J. *Dicionário de filologia e gramática*. 2.ª ed. Rio, *J. Ozon* 1964.
32. ——— *Estrutura da língua portuguesa*. Rio/Petrópolis. Vozes, 1970.
33. ——— *Manual de expressão oral e escrita*. Rio, *J. Ozon* 1961.
34. ——— *Princípios de lingüística geral*. 3.ª ed. Rio, Acadêmica, 1959.
35. ——— *Problemas de lingüística descritiva*. 4.ª ed. Rio/Petrópolis, Vozes, 1971.
36. MARTINET, A. *Eléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin, 1970.
37. MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio, Civilização Brasileira/MEC, 1977.
38. MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé*. 3.ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.
39. MOREIRA, Thiers Martins. *O Menino e o Palacete*. 2.ª ed. Rio de Janeiro, S. José, 1968.
40. OLIVEIRA, Célia Therezinha. Algumas diretrizes para o ensino do português. *Contacto*. Rio, (7): 4-13, set., 1976.
41. PALMÉRIO, Mário. *Vila dos Confins*. 6.ª ed. Rio, José Olympio , 1960.
42. PAPY, George. *Mathématique moderne* 1. Bruxelas, Montreal, Paris, Marcel Didier, 1968

Digitalizado com CamScanner

43. PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. 2.ª ed. Rio, Vozes, 1971.
44. ———. *Psicologia e pedagogia*. Rio/S. Paulo, Forense, 1970.
45. ———. *Seis estudos de psicologia*. Rio/S. Paulo, Forense, 1964.
46. PIAGET, Jean e FRAISSE, Paulo. *Tratado de psicologia experimental*. Rio/S. Paulo, Forense, 1968. v. 7. cap. XXIV.
47. POPPOVIC, Ana Maria. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio MEC/INEP, 57(126):244-54. Abr. Jun., 1972.
48. PRATA, Mário. Chapeuzinho vermelho de raiva. In: MESERAM, Samir Curi et alii. *Redação escolar: Criatividade*. 5.ª s. 4.ª ed. S. Paulo, Discubra, 1973.
49. RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Reformulação de currículos. (3) *Alfabetização*. Rio de Janeiro, Laboratório de Curriculos, 1977.
50. RIO DE JANEIRO. In: SEEC, Laboratório de Curriculos. *Proposta metodológica para o ensino na 6.ª série do 1.º grau regular*. (Projeto: Reformulação de curriculos para o ensino de 1.º grau). 1977. (Mimeografado).
51. SABINO, Fernando. Hora de dormir. In: ANDRADE, Carlos Drummond et alii. *Para gostar de ler*. S. Paulo Ática, 1977. v. 1.
52. SALES, Herberto. *O sobradinho dos pardais*. 5.ª S. Paulo, Melhoramentos, 1977.
53. ULLMANN Stephen. *Semântica. Uma introdução à ciência do Significado*, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1967.
54. VEIGA, J. J. A Invernada do Sossego. In: ———. *Os cavalinhos de platiplanto*. 3.ª Rio, Civilização Brasileira, 1972.

Digitalizado com CamScanner

MÚSICA

5.ª Série

EQUIPE:

MARIA REGINA PRADO

THERESIA DE OLIVEIRA

Colaboração de:

WALLACE WIENER

Digitalizado com CamScanner

"O que a gente pode afirmar, com força de certeza, é que os elementos da música, o som e o ritmo, são tão velhos como o homem. Este os possui em si mesmo porque os movimentos do coração, o ato de respirar já são elementos rítmicos, o passo já organiza um ritmo, as mãos podem determinar todos os elementos do ritmo. E a voz produz o som".

Mário de Andrade, *Pequena História da Música*

Digitalizado com CamScanner

A EDUCAÇÃO CRIADORA: MÚSICA NA ESCOLA

Fundamentação

Como nas propostas anteriores, procurou-se uma unidade no tratamento metodológico das diversas áreas de estudo, norteando a Educação Musical na 5.ª série, a teoria da Psicologia Genética de Piaget, quando se volta para a criança-adolescente de 10, 11, 12 anos de idade. É a fase da inteligência formal, em que conquista:

"um novo modo de raciocínio que não incide exclusivamente sobre os objetos ou realidades diretamente representáveis, mas também sobre hipóteses..."

É a fase onde assimilação e acomodação estão equilibradas pela reversibilidade.

Faz-se mister agora amparar a criança adolescente em seu mundo lúdico-afetivo e também estimulá-la para a conquista natural e plena de suas novas possibilidades, sem prejuízo daquelas.

Da presença constante de um professor polivalente, a criança passará a ter contato com muitos professores especializados, o que vai fazer uma enorme diferença em seu domínio afetivo. É preciso que ela se sinta segura para enfrentar a nova fase sem maiores problemas.

Seguindo a mesma linha de ação básica, solicitamos o conhecimento da proposta de 4.ª série, assim como das propostas das outras séries do 1.º grau, para que, lidos e analisados, esses documentos sirvam de introdução necessária à presente proposta.

Nas atividades sugeridas procurou-se atender à passagem gradativa do desenvolvimento das operações concretas para as lógico-formais, permanecendo porém o critério do professor que selecionará e complementará enriquecendo o material aqui oferecido, de acordo com a sua realidade e a de cada aluno. Contudo, para que a experiência seja realizada com eficiência, é importante a linha metodológica proposta.

Objetivos específicos na Educação Musical:

- *prática musical* por meio do *canto* (com boa afinação, individualmente e em grupo)
  da audição (com o acompanhamento e a compreensão da mensagem musical)
  da execução (tocando algum instrumento, por mais simples que seja, de percussão ou instrumento melódico como flauta doce e/ou violão)
- *reconhecimento* de timbres, da pontuação e fraseado musicais, de estruturas e de formas, basicamente ouvindo se repete ou muda o assunto musical, *quem* fala (voz, instrumento) *o que* diz e *como* diz, e as freqüências rítmico-melódicas que caracterizam tipos de danças ou de outros gêneros musicais, conduzindo à vivência dos diversos estilos de música e da manifestação folclórica;
- *descoberta* de elementos rítmico-melódico-harmônicos da música (primeiro em grupo depois individualmente);
- *invenção* (por mais simples que sejam) de pequenas estruturas rítmicas e melódicas partindo da improvisação e/ou de variantes de canções que estão em prática;
- *uso* dos meios de expressão musical: o próprio corpo em movimento e como instrumento de percussão, a voz na fala e no canto e todo o material sonoro, além de instrumentos populares e tradicionais, na medida das possibilidades de cada escola e comunidade;
- leitura e escrita elementar da música.

Digitalizado com CamScanner

Conteúdo programático:

- Ritmo: unidade de movimento, múltiplos, divisões; arsis, tesis; silêncio; andamento; metro e ritmo;
- Som: altura, intensidade, escala, intervalos, tonalidade, modalidade, timbre;
- Harmonia: prática de canções a duas ou mais vozes e cânones fáceis; harmonização de pequenos trechos de música de diversas maneiras, tradicionalmente nas funções tonais, e em ostinatos ou em proposições mais livres em relação à harmonia não convencional;
- Forma: constâncias rítmico-melódico-harmônicas, estruturas, tema, e pequenas formas fáceis.

O conteúdo programático será abordado em repertório apropriado para a idade e nível de experiência do aluno, de preferência tendo como base a música folclórica: *Canções* folclóricas e outras de repertório coral de formas simples: aa, ab, aba, abc, etc.; *cânones; danças* como maracatu, coco, lundu, maxixe, samba, ou *danças dramáticas* como folia de reis, bumba-meu-boi, náu catarineta, cheganças; *música descritiva* (ver discografia); danças de formas muito definidas e de fácil reconhecimento como minuetos, bourrées, gavotas, gigas, sarabandas, rondós; gêneros e estilos de música desde a primitiva e da Antiguidade à música contemporânea (ver discografia de apoio no final da proposta).

Recomendamos calorosamente a prática da flauta doce, instrumento apropriado para a iniciação musical, de fácil manuseio e rápido resultado em nível escolar, e o violão como instrumento harmônico de fácil transporte, de bonita sonoridade, pertencente aos hábitos e tradições populares brasileiros. Observe-se contudo que não é condição indispensável haver instrumento para fazer o aluno se familiarizar com a música: o instrumento mais precioso ele conduz consigo mesmo, a sua voz. O canto em grupo, o coral, além do canto individual, é uma prática que dá muito prazer à criança e ao adolescente e oferece experiência polifônica e harmônica como nenhum outro instrumento.

Considerações em torno das atividades.

- as atividades estão agrupadas em função dos objetivos;
- procurou-se sempre seguir uma gradação progressiva;
- teve-se a intenção de alternar as diversas atividades musicais, não permitindo que o aluno esgote todas as possibilidades de um tipo de proposição;
- em todas as práticas procurou-se que o aluno esteja constantemente em atividade: ao cantar, tocar, ouvir, ler, ou ao reconhecer, compreender e se comunicar — o professor apenas orienta e só às vezes informa;
- considera-se de maior importância que as atividades sejam realizadas em clima de descontração e prazer para o aluno, o que não exclui disciplina de trabalho tão necessária nessa faixa de idade para a formação do jovem.

Digitalizado com CamScanner

AS ATIVIDADES

Atividade 1

- *Objetivo: Resposta à estímulo auditivo, concentração, liberação de movimentos.*
- a partir de um estímulo os alunos andam livremente pela sala, sem deixar espaços vazios e sem se chocar com os companheiros, em boa postura e descontraidamente;
- a outro, os alunos pàram onde se encontram;
- ao primeiro estímulo voltam a andar livremente como antes;
- à percussão de outro estímulo diferente andam para trás;
- ao primeiro estímulo andam como antes.

Atividade 2

- *Objetivo: Vivência do pulso musical ou unidade de movimento*
- os alunos andam livremente como na proposta anterior;
- em seguida o professor propõe uma batida regular correspondente ao pulso e os alunos passam a andar conforme o que ouvem, silenciosamente (pode ser a batida de um tambor, por exemplo);
- o professor pára de bater, mas os alunos continuam, conforme combinaram anteriormente, no mesmo pulso, no mesmo andamento, em seguida o professor retoma as batidas e os alunos continuam andando no pulso;
- ao primeiro estímulo voltam a andar livremente;

Atividade 3

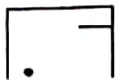
- *Objetivo: Unidade de movimento. Andamento.*
- os alunos andam livremente, como nas duas propostas anteriores;
- em seguida os alunos andam conforme um pulso proposto pelo professor;
- conforme os alunos ouvem as batidas do pulso, eles mudam de velocidade para mais rápido, se a batida se torna mais rápida, procurando andar com muita leveza;
- sempre inteiramente ligados ao que ouvem, os alunos passam a andar, como antes, na unidade inicial, conforme as batidas;
- o professor passa a percutir muito mais lentamente e os alunos andam com passos mais pesados, tão lentamente quanto o estímulo ouvido, voltando ao pulso inicial quando o professor assim o fizer;
- o professor propõe uma canção, que deverá primeiro ser cantada com os alunos parados em seu lugar, conforme o estímulo já convencionado no início, em seguida os alunos procuram o pulso da canção andando na sala;
- o professor coloca uma gravação e solicita aos alunos que, depois de ouvir um pouco, comecem a andar no pulso da música que estão ouvindo;

Digitalizado com CamScanner

- os alunos chegam à conclusão de que cada música tem pulso de velocidade diferente, e que essa velocidade muito contribui para o caráter da música que se ouve ou executa; constatar possibilidades de andamento lento, rápido e moderado; executar uma mesma melodia em diferentes andamentos e verificar como muda de caráter.

Atividade 4

- *Objetivo: Audição — reflexo, liberação de movimentos*
- os alunos andam livremente como proposto na atividade anterior;
- os alunos passam a andar no pulso musical proposto, atendendo a um estímulo auditivo;
- a outro estímulo, agora ouvem a célula rítmica e passam a saltar:



- os dois valores rítmicos com o mesmo pé
- cada valor com um pé (menos natural, mais difícil)
- os alunos voltam a andar no pulso;
- ao estímulo convencionado, os alunos voltam a andar livremente.

Atividade 5

- *Objetivo: Regência, liderança, reflexo à estímulo auditivo.*
- os alunos começam andando conforme um pulso proposto;
- a um novo estímulo formam fila cuja cabeça é o professor, indo para onde ele conduzir pela sala, ora em diagnonal, ora "enrolando e desenrolando um novelo de linha", ora apressando, ora atrasando;
- agora um aluno passa a dirigir e o professor vai para o fim da fila, ou fica apenas percutindo o pulso, como vinha fazendo antes;
- os alunos se dividem em dois grupos formando duas filas, que se movimentam na sala em movimentos coordenados entre si; por exemplo, um aluno de uma fila passa alternando por outro de outra fila, sempre com regularidade métrica que se baseia nas batidas do tambor;
- outros movimentos são procurados e realizados pelos alunos que encabeçam as filas, e estes são sempre substituidos depois por outros, que passam a dirigir ou levar o grupo.

Atividade 6

- *Objetivo: Vivência e prática de múltiplos e divisões da unidade.*
- Os alunos andam novamente num pulso proposto;
- a um estímulo se reúnem todos, muito rápido, no centro da sala em grande círculo;

Digitalizado com CamScanner

- o professor começa a marcar com os pés, sem ruído, o pulso ou unidade de movimento já conhecida por todos e os alunos o acompanham fazendo junto;

- sem se deslocar, os alunos batem, com o professor, palmas correspondentes ao pulso, que já estão marcando com os pés: uma palma para cada passo;

- a um sinal do professor passam a bater uma palma para cada dois passos, ou seja uma palma sim e outra não, o que corresponde ao dobro da unidade, e depois os alunos voltam a bater a unidade, enquanto continuaram, todo o tempo, a marcar o pulso com os pés;

- continuando a marcar o pulso com os pés no lugar, os alunos passam da unidade com palmas, a bater duas palmas para cada passo, tendo que percutir as palmas mais rápido para poder manter a unidade, correspondendo à metade da duração da unidade, e, depois de algumas repetições, voltam a bater a unidade;

- os alunos batem uma palma para cada três unidades (triplo), o que faz com que ora uma palma corresponda ao pé direito, ora ao pé esquerdo; depois voltam a bater a unidade, e em seguida batem três palmas para cada pulso, que corresponde ao terço da unidade, três batidas muito iguais entre si, voltando depois ao pulso;

- o professor propõe uma maneira de grafar: primeiro os alunos experimentam no quadro como poderiam desenhar o que realizaram, e, em seguida, o professor escreve sua versão e faz comparar*:

escrita do aluno

escrita tradicional:

unidade |

dobro | + |

triplo | + | + |

metade ⌐¬

terço ⌐¬¬

Atividade 7

- *Objetivo: Prática de células rítmicas; timbre; vivência e reconhecimento de pequenas estruturas.*

- os alunos se colocam em grande círculo ao qual o professor se une, se possível, todos sentados no chão;

- o professor inicia pedindo a um aluno que diga seu nome (prenome), muito fluentemente, e a turma repete da mesma maneira que ouviu;

- o aluno que disse seu nome, agora o repete percutindo o ritmo correspondente, e faz a turma bater em seguida, sem solução de continuidade;

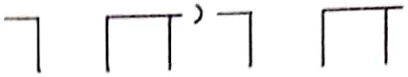
*Muitas vezes os alunos encontram maneiras de escrever muito expressivas.

Digitalizado com CamScanner

- outro aluno faz o mesmo com seu nome e a turma repete sob sua direção; outro mais faz o mesmo;

- o professor propõe que as batidas dos nomes sejam com mais de que um timbre: não só palmas, mas também outros timbres com o próprio corpo (estalo de dedos, batidas nos joelhos, batida de pé no chão);

- O professor propõe, por exemplo, o nome Maurício com uma batida no joelho, uma do pé no chão e outra no joelho; em seguida propõe o nome com um sobrenome, por exemplo, Maurício Moreira, que poderá ser:



Mar - ce - lo Mo - rei - ra

- um aluno experimenta o mesmo com seu nome, distribuindo, como preferir, os timbres pelo corpo;

- um grupo de quatro nomes é escolhido, por exemplo:

Wilma, Diva, Marcelo, José, (ou um grupo de quatro nomes de flores, de árvores, de frutas, de profissões) que resultem nesse ritmo; os alunos dizem os quatro nomes seguidos, naturalmente, da forma mais fluente e provavelmente o resultado é:

Wil-ma Di - va Mar - ce - lo Jo - sé

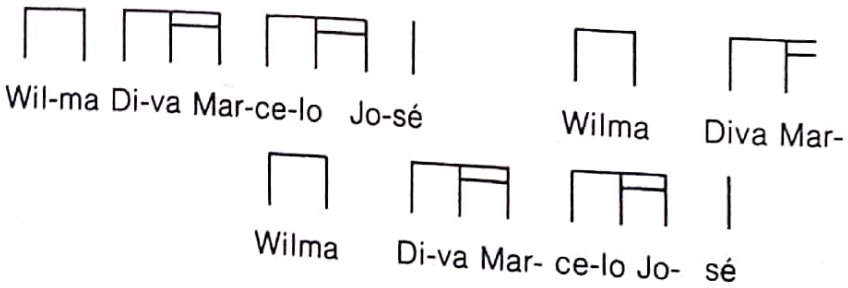
- convencionando-se então, que *j* é igual a joelho e *p* é igual a palma, os alunos realizam o que segue:

j p j p p j p p j

- os alunos dizem os nomes enquanto, ao mesmo tempo, batem a seqüência proposta;

- por fim o ritmo é percutido sem se falar mais os nomes, que são apenas "pensados".

Variante: o mesmo ritmo pode ser percutido por dois grupos que começam em momentos diferentes, formando um cânone:



Wil-ma Di-va Mar-ce-lo Jo-sé

Wilma Diva Mar-

Wilma Di-va Mar- ce-lo Jo- sé

- o processo se repete: os alunos dizem os nomes, depois percutem enquanto dizem, e, por fim, percutem o ritmo sem letra, apenas "pensando" os nomes.

Digitalizado com CamScanner

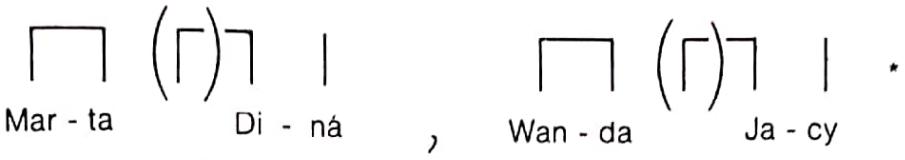
Atividade 8

- *Objetivo: Prática e compreensão do discurso musical: pontuação, tonicidade, escrita.*

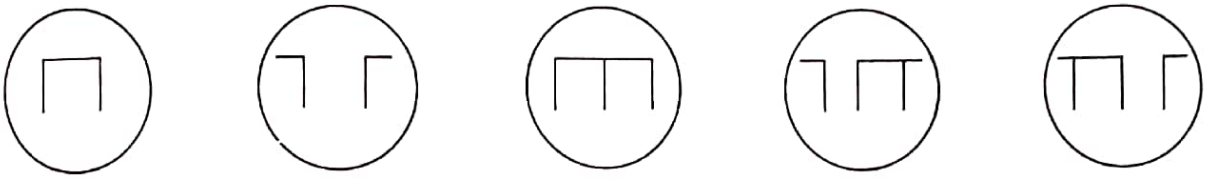
- o professor pede a seus alunos nomes de uma, duas e mais sílabas, que podem ser nomes próprios ou não, sempre de preferência de uma classe, e os alunos escrevem os nomes no quadro;

- os alunos terão toda as possibilidades desejadas no momento que fizerem cinco formas diferentes entre si (duas sílabas com acento ora na primeira ora na segunda, de três com acento na primeira, na segunda e depois na terceira) os nomes são ditos e percutidos pelas crianças;

- o professor propõe uma seqüência, com intervalos, ou pausas e sem intervalos, como por exemplo:



- os alunos praticam os novos ritmos com nomes correspondentes como por exemplo:

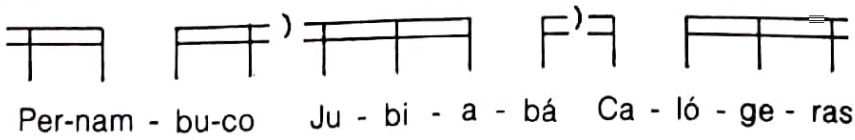


cola	cipó	bárbaro	navio	manacá
carro	sapé	árvore	viagem	murici
coisa	caju	bétula	jangada	mulungu
casa	tatu	música	jagunço	Parati

- os alunos praticam, ao dizer os nomes e ao percutí-los, deduzem a escrita, ajudados pelo professor e comparam as diversas possibilidades:

- os alunos escrevem os ritmos de palavras propostas: um traço vertical para cada sílaba, iniciando sempre a barra superior horizontal da sílaba mais pesada, que se liga às seguintes;

- os alunos praticam agora o ritmo correspondente à divisão da unidade em quartos, relacionando-o como antes, às palavras, como por exemplo:



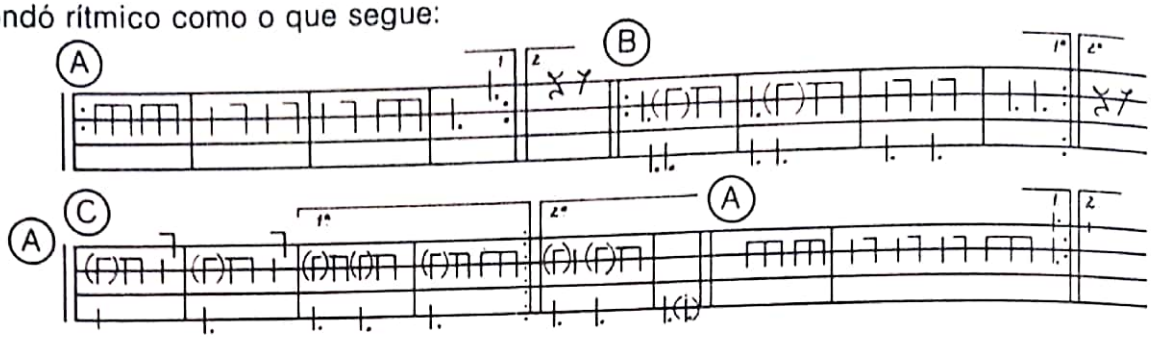
*O valor em parêntesis é apenas "pensado", não sendo percutido, valendo um silêncio ou pausa.

Digitalizado com CamScanner

- o aluno é solicitado a escrever musicalmente de uma maneira diferente, que lhe pareça ser mais clara e legível; as diversas maneiras de escrita são comparadas entre si;

- os alunos recebem informações e gravuras ilustrativas das diversas escritas contemporâneas correspondentes a diversos tipos de utilização do som e são iniciados através de confrontos e leituras tanto na escrita tradicional universal como nas novas possibilidades;

- os alunos ouvem trechos nos quais há exemplos das diferentes grafias: por exemplo um rondó rítmico como o que segue:



- uma peça de Schubert como, por exemplo, o Momento Musical em Lá bemol

- uma peça de Messiaen: um dos 7 haikai; de Stravinsky: a dança russa de Petruchka.

- um exemplo de Luciano Berio.

- um exemplo de Johan Cage: dramatizar com os alunos, sem que a turma esteja prevenida, a peça "para qualquer instrumento ou Instrumentos" chamada "4'33""*

Atividade 9

- *Objetivo: Experiência de agógica associada à tonicidade e à escrita.*

- o professor propõe a seguinte série de palavras e os alunos as repetem em eco, palavra por palavra, mantendo um pulso muito regular, como segue:

professor:	aluno:
pá	*pá*
pólo	*pólo*
*pé*tala	*pé*tala
per*nós*tico	per*nós*tico
Pernam*bu*co	Pernam*bu*co
Itaquatiara	Itaquatiara
Itaipua*çu*	Itaipua*çu*
Paranapiacaba	Paranapiacaba
Tupini*quim*	Tupini*quim*
Araruama	Araruama
Ba*í*a	Ba*í*a
mar	*mar*

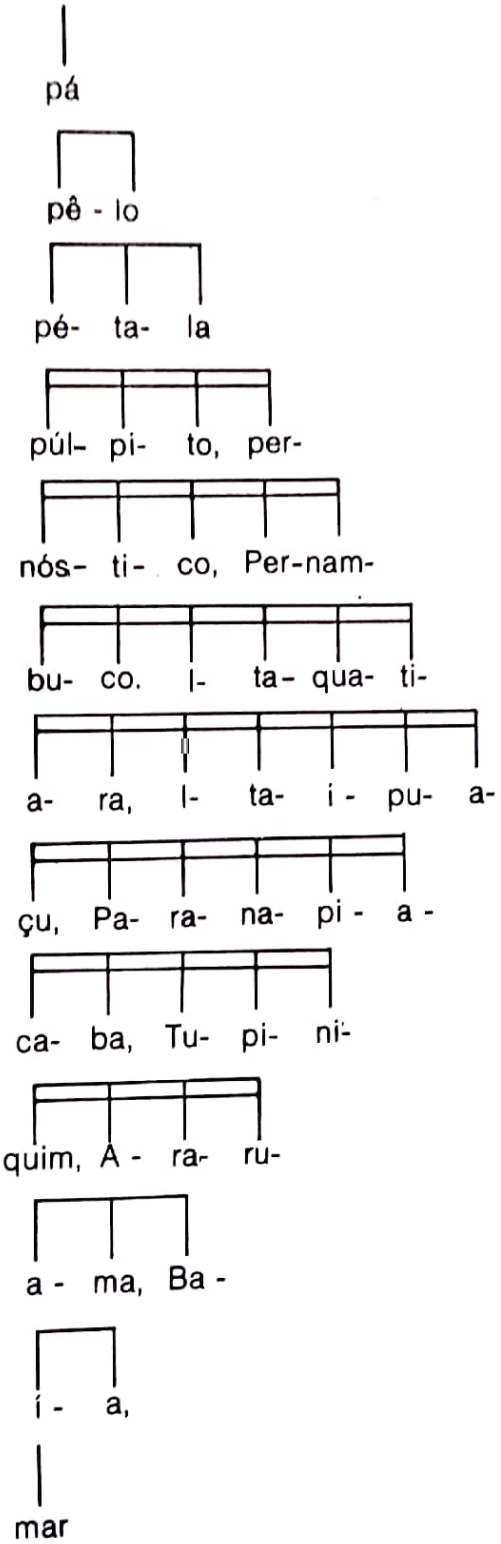
*John Cage, compositor contemporâneo, "escreveu" uma peça, ou idealizou uma peça, na qual não há nem ritmo, nem som, é uma página em branco, e sua realização é feita por um ou mais músicos, que se apresentam com seus instrumentos, se preparam para tocar e "esperam" 4 minutos e 33 segundos, quando a "peça" termina. É a redução ao absurdo. O silêncio que soará sempre diferente, cada vez que se apresentar os "4 minutos e 33 segundos".

Digitalizado com CamScanner

- em seguida o professor propõe as mesmas palavras sem a repetição, toda a série, para que percebam que o resultado é um ritmo sempre mais rápido, dentro de uma unidade sempre igual, até voltar ao movimento inicial, sem que o pulso sofra alteração;

- os alunos repetem a experiência com o auxílio do metrônomo para conferir a igualdade do pulso ou unidade;

- por último o professor escreve no quadro o ritmo resultante, fazendo ver que o início de cada pulso é o momento mais pesado ou a sílaba tônica:

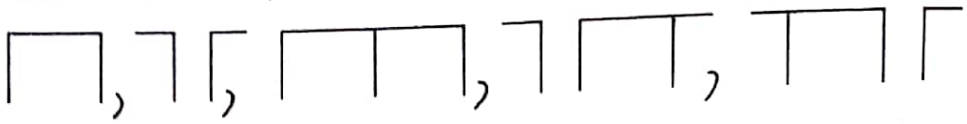


Digitalizado com CamScanner

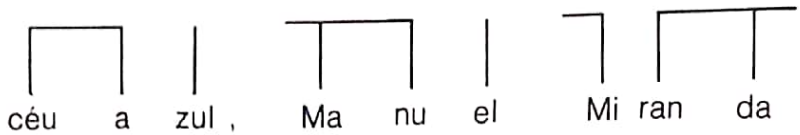
Atividade 10

Objetivo: *Linguagem musical: estrutura: o inciso.*

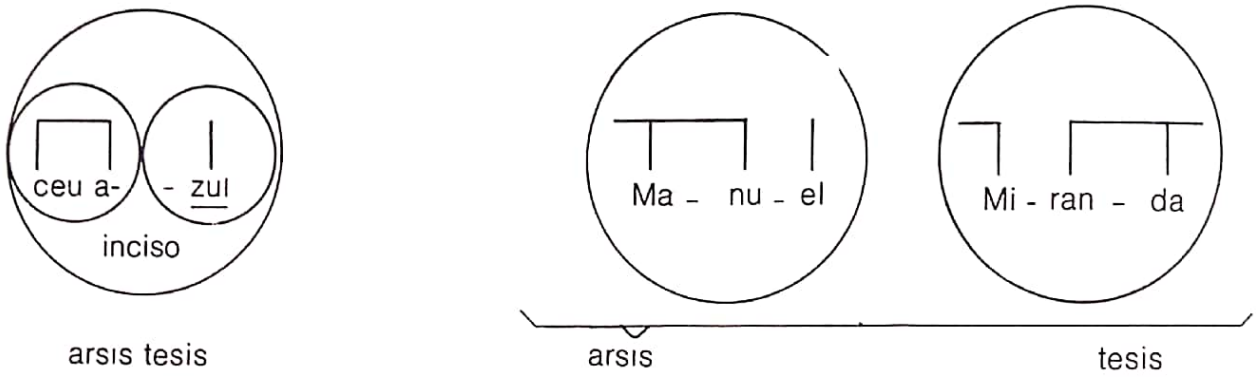
- os alunos já praticaram ritmos associados a nomes de coisas ou pessoas: disseram os nomes e depois escreveram os seus ritmos; agora recebem ritmos para os quais deverão encontrar nomes correspondentes:



- os alunos somam a um nome um adjetivo, ou a um nome próprio um sobrenome, como por exemplo:



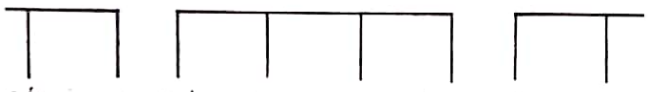
- os alunos verificam os dois pesos de cada uma das palavras, identificando o mais pesado dos dois: no caso de céu a*zul* ou Manuel Mi*ran*da, e os dois momentos de cada um dos exemplos formam o inciso:



céu a = duas sílabas determinando a arsis, ou momento de esforço;

zul = momento do peso ou tesis, na qual repousa o esforço anterior

- no exemplo seguinte, derivado do primeiro, os alunos ilustram a proposta:



= duas tesis formando o membro de frase,

ou grupo melódico: *zul* e *be*;

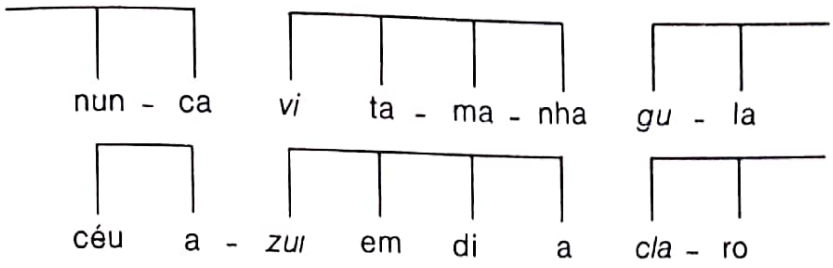
membro de frase
ou
grupo melódico

- os alunos procuram as arsis e as tesis de outras frases diferentes, de preferência que tenham os pesos nos mesmos momentos;

- os alunos mudam apenas uma parte da frase, um inciso;

Digitalizado com CamScanner

- os alunos completam os nomes próprios, seus e dos colegas, verificando os incisos e membros de frase resultantes. Alguns exemplos:



Nota: estes dois exemplos estão no ritmo do anterior.

Atividade 11

Objetivo: *Análise da estrutura de canções: pontuação, arsis-tesis.*

- partindo de uma canção, os alunos localizam os incisos, membros de frase, frases e período ou períodos, sempre procurando primeiro as tesis; exemplo de uma canção:

  "Ciranda, cirandinha" (ou alguma canção popular de estrutura clara, simples).

- fazendo cantar a canção para que todos lembrem música e letra, o professor pede para um aluno escrever a letra com o cuidado de fazer cada verso em uma linha;

- outro aluno assinala as sílabas pesadas, depois de desenhar acima de cada sílaba uma haste vertical;

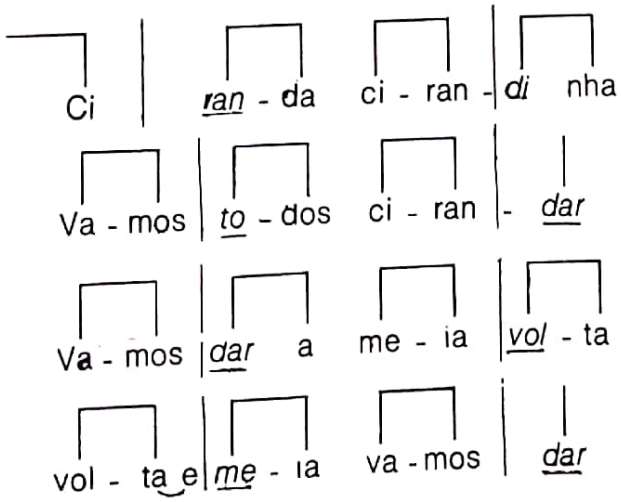
- o professor completa o ritmo, a partir das hastes desenhadas;

- os alunos lêem o ritmo;

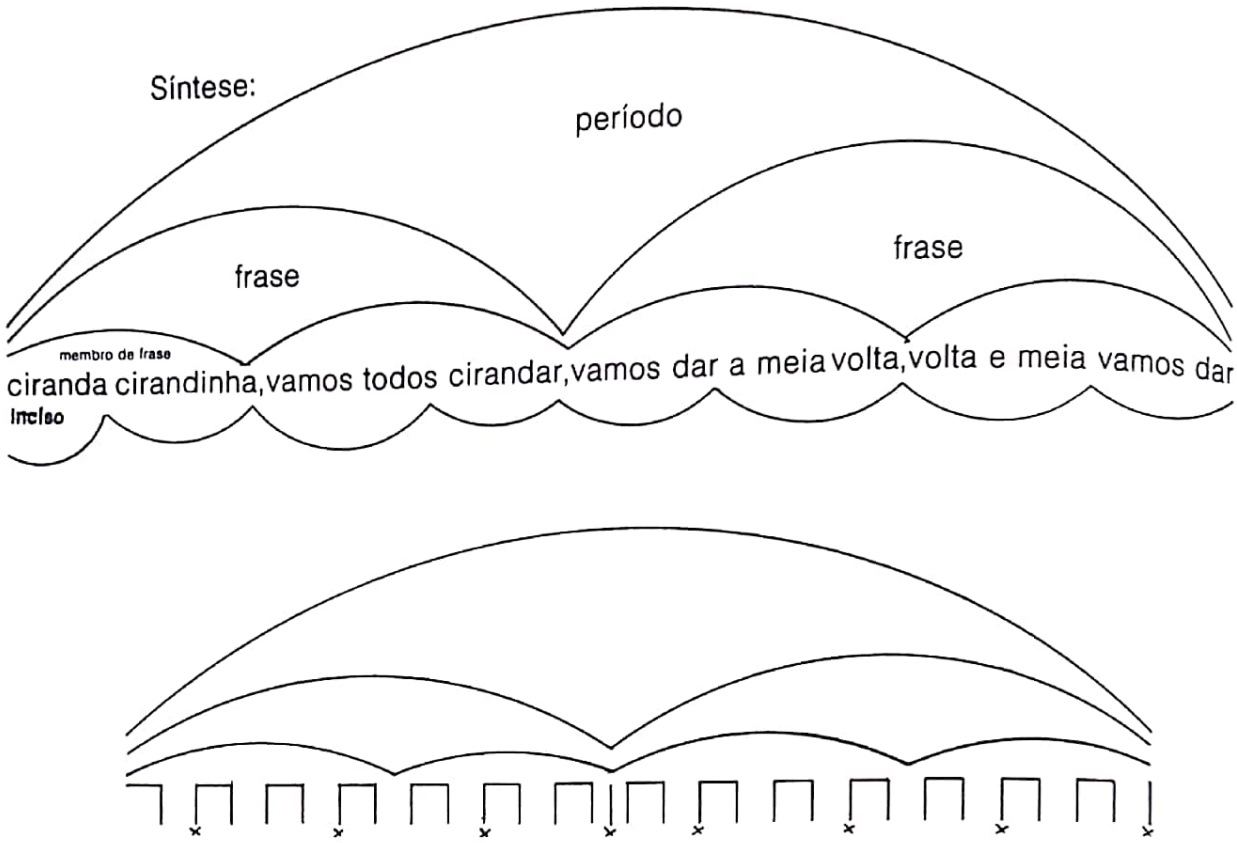
- os alunos realizam a canção como pergunta e resposta rítmica, depois cantando (um aluno pergunta à turma, ou os meninos perguntam às meninas);

- um aluno desenha um círculo em torno de uma pergunta e outro da resposta, até o fim da canção, que, no caso, de Ciranda, Cirandinha, tem apenas um período;

- a canção está assim estruturada no quadro, e, do todo, os alunos chegam ao detalhe, verificando até onde há uma frase, um membro de frase, um inciso:



Digitalizado com CamScanner



Atividade 12

Objetivo:*Vivenciar estruturas rítmicas através de repertório.*

- o professor propõe que os alunos cantem músicas do repertório folclórico, popular e erudito, que venham enriquecer a experiência do aluno, fazendo observar a pontuação e a fraseologia, ao realizar as canções como diálogo;

- o professor faz assinalar as tesis de uma canção escolhida, depois de cantada em diálogo de pergunta e resposta, e provoca a descoberta dos incisos, membros de frase, frases e períodos, somando, como conseqüência, a colocação das barras de compasso antes de cada tesis;

- os alunos ouvem, por exemplo, uma das danças da Suite para Orquestra de Bach, (o Minueto da Suite n.º 2 em si menor) e procuram o pulso da música que ouvem, a partir do pulso, que marcam silenciosamente durante a execução da peça, os alunos procuram os momentos pesados, isto é, as tesis e identificam a frase e o período;

- os alunos ouvem novamente a mesma peça e procuram reconhecer quando repete e quando muda, anotando o que ouvem à maneira que quiserem, dizendo, no final, quando repetiu, quando mudou, em quantas partes está dividida a música e quantas vezes repete cada parte.

Atividade 13.

Objetivo: *Pontuação e fraseologia musical.*

- O professor ou um aluno propõe cantar uma canção conhecida de todos;

- a canção é cantada agora como uma conversa, ou pergunta e resposta, por exemplo: Nesta rua;

Digitalizado com CamScanner

- o professor pergunta: (cantado) "Nesta rua, nesta rua tem um anjo"

os alunos respondem "que se chama, que se chama solidão", o professor "dentro dele, dentro dele mora um anjo", os alunos "que roubou, que roubou meu coração"

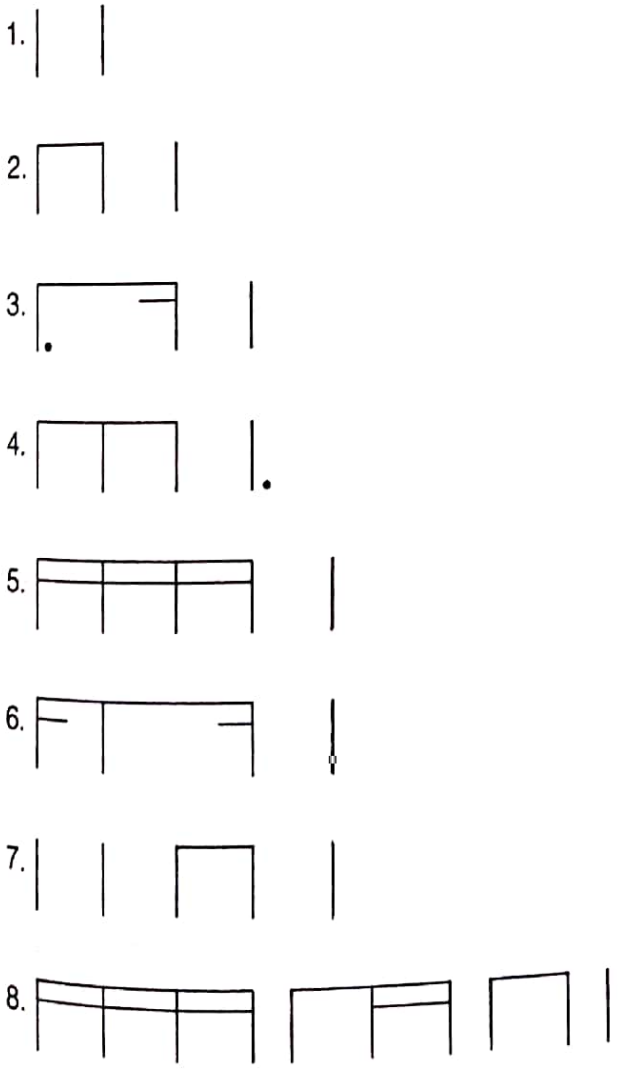
- os alunos agora perguntam e o professor responde apenas percutindo o ritmo da resposta;
- um aluno pergunta a um companheiro batendo palmas correspondendo à primeira pergunta ou verso e o colega responde com outro timbre, batidas de lápis por exemplo;
- as meninas perguntam cantando aos meninos e eles "pensam" a resposta (tempo correspondente à resposta em pausa)

Atividade 14

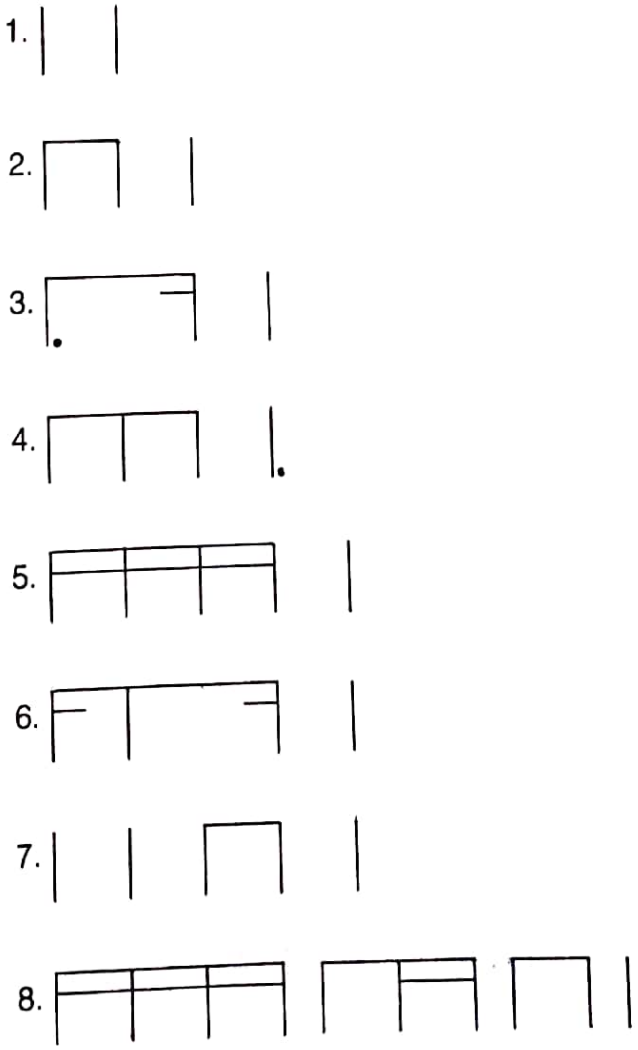
Objetivo: *Prática de células rítmicas em timbres diversos, leitura e escrita, estruturação.*

- os alunos estão dispostos em grande círculo na sala, se possível, sentados no chão;
- o professor prepara uma atividade com a proposta de se repetir em eco o que ele propõe: (o professor não explica muito, a atividade inicia como uma conversa musical):

Professor:



Aluno:



Digitalizado com CamScanner

- os alunos propõem outros exemplos e os colegas os repetem sob a regência daquele que propõe;

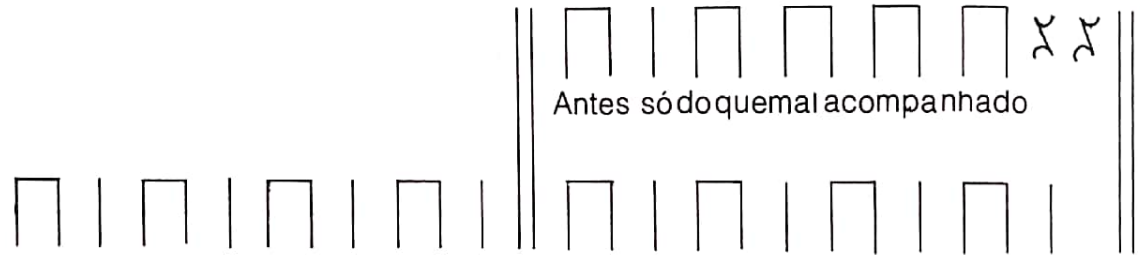
- o professor segreda ao ouvido de seu vizinho um provérbio ou dito popular, por exemplo: "Antes só do que mal acompanhado" (ou "Santa Luzia passou por aqui com seu cavalinho comendo capim"), este passa a seu vizinho e o "segredo" vai passando a roda (às vezes chega transformado a seu ponto de origem, onde é refeito e torna a passar por todos) e então é repetido;

- os alunos disseram o provérbio de maneira natural e fluente, escolhendo um elemento que corresponde ao início da frase, os alunos o percutem: ⌐¬ |

- os alunos realizam em seguida o ritmo de toda a frase e a distribuem em timbres pelo corpo: batida no joelho, palma, estalo de dedo em um pulso muito regular;

- o professor propõe um arranjo para a estrutura, por exemplo: a turma dividida em dois grupos, um dos grupos diz repetidamente "antes só, antes só" no ritmo ⌐¬ | como introdução, e, depois, sobre esse ostinato, os outros dizem a frase inteira. Para terminar o primeiro grupo repete "antes só" como na introdução:

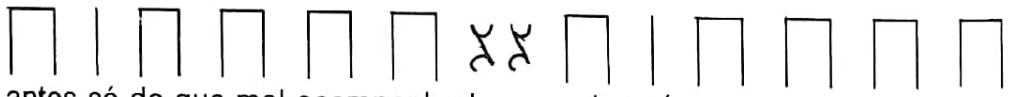
FIM



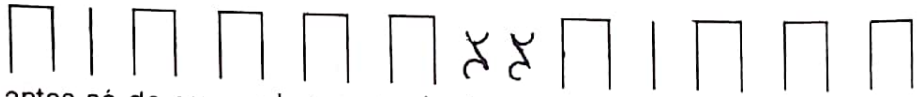
Antes só, antes só, antes, só, antes só, Antes só, antes só, antes só, antes só.

- os alunos fazem o mesmo desenho como cânone rítmico, assim:

a)



b)



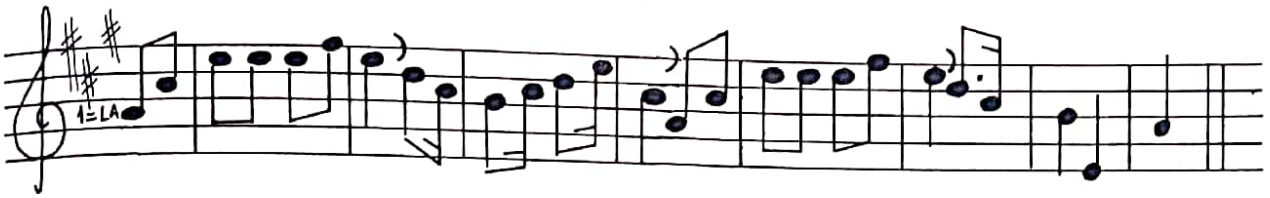
c)

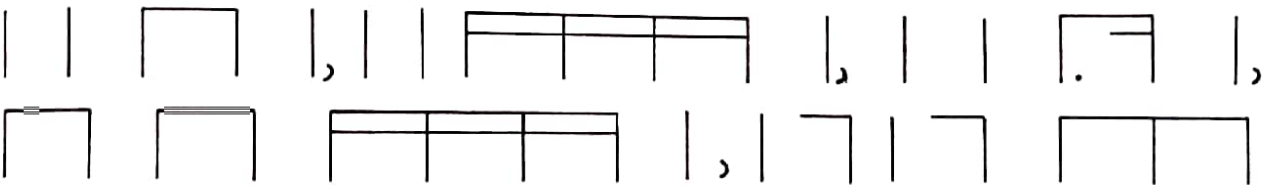
Digitalizado com CamScanner

Atividade 15

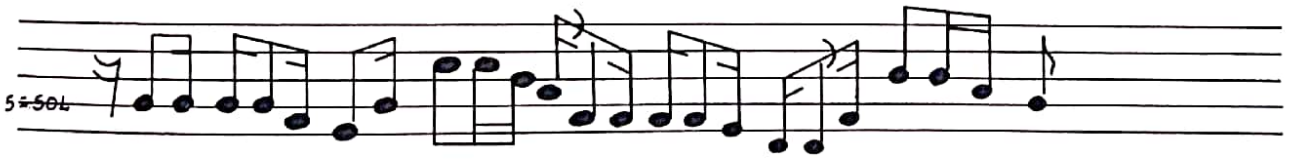
Objetivo: *Estímulo à inventiva.*

- os alunos cantam uma canção conhecida, cuidando a afinação e a região, de preferência médio-aguda, cômoda para a voz, bem baixinho;

- os alunos reiniciam a canção como pergunta e o professor responde transformando de alguma maneira a melodia sem alterar sua essência (por exemplo: faz alguma modificação rítmica, ou introduz mais algumas notas melódicas) e os alunos continuam como a conhecem, o professor termina também transformando o final como fez com a segunda frase. Como exemplo do que se propõe:

Nota: Essa prática vem preparada pelo professor de maneira muito simples e clara, como na atividade 14, o aluno repete em eco células rítmicas, que são progressivamente um pouco transformadas, primeiro pelo professor e depois pelo aluno: exemplo:



Variantes da atividade proposta:



Atividade 16

Objetivo: *Inventiva; percepção e utilização do material sonoro de maneira expressiva.*

- os alunos são incumbidos de coletar todos os sons que os cercam: em casa, na rua, na escola, na sala de aula, no pátio do colégio e são solicitados de fazer sons com materiais diversos que eles escolhem sem serem alertados: madeira, metal, vidro (soprar em frascos de diversos tamanhos, percutir em garrafas com quantidades diferentes de água, ou copos, metal percutido sobre metal, como canos de ferro, postes de rua);

- cada aluno descreve o que observou o mais plasticamente, imitando, procurando reproduzir, todos observam;

- o professor propõe o aproveitamento em dramatizações diversas: amanhecer ou anoitecer na mata, um acidente de trânsito em cidade grande; uma cerimônia religiosa; um São João na roça; um feriado escolar ou ainda uma noite de tempestade etc;

Digitalizado com CamScanner

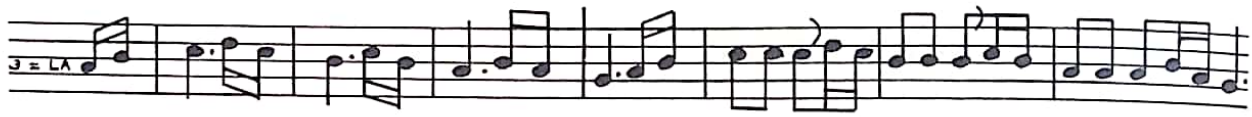
- o professor provoca um trabalho relacionado com um texto, por exemplo "Ruídos e Sons" de Thiers Martins Moreira (ver no final da proposta), por exemplo:

a)
depois de feita a leitura, — que já por si alerta para uma infinidade de sons, fazer com que os alunos coletem e classifiquem todos os sons e ruídos em grupos afins, sons de altura determinada, sons de altura indeterminada, sons metálicos, sons na madeira, no vidro etc, sons surdos e sons cristalinos, agudos e graves e médios;

b)
os alunos selecionam, agrupam, analisam e recriam o clima do texto: improvisando e avaliando depois, — fazendo um plano e regendo os colegas e depois novamente avaliando, — gravando efeitos e voltando a avaliar, — utilizando apenas sons vocais etc.

Atividade 17

Objetivo: *Percepção de altura do som.*

- os alunos mostram com um movimento da mão se a melodia sobe, desce ou fica na mesma nota em diversos exemplos dados pelo professor, por exemplo:

- o professor pergunta o nome das notas musicais e pede a um aluno para escrevê-las no quadro;

- em seguida outro aluno as reescreve verticalmente, de maneira que a turma relacione que o ré está acima do dó etc

mi — 7
ré — 6
dó — 5
si — 4
lá — 3
sol — 2
fá — 1 → escala de Fá Maior
mi — 7
ré — 6
dó — 5
si — 4
lá — 3

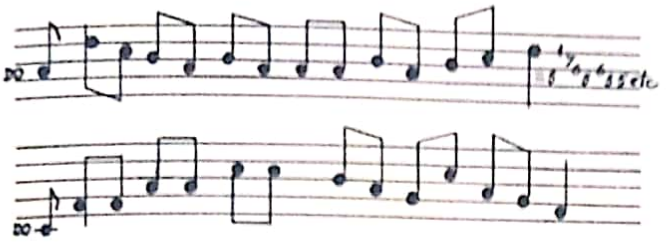
Nota: O aluno provavelmente escreverá de *dó* a *si* e o professor pedirá para subir e descer mais um pouco, pois que nossa extensão vocal é maior do que apenas sete sons e para que o aluno conscientize a ordem das notas.

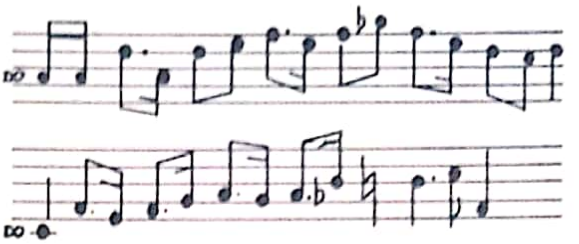
Digitalizado com CamScanner

- os alunos cantam, por exemplo, "Havia um pastorzinho" e ao chegar no trecho: dó, ré, mi, fá, fá, fá etc mostram no quadro as notas que cantam;*

- em seguida os alunos visualizam toda a canção escrita seguida de outras músicas que começam com o mesmo intervalo de quarta justa ascendente;

- os alunos cantam as canções experimentando a altura dos sons amparados pelo professor, sabendo que em todas essas canções a escala é a de fá, portanto é necessário que cantem primeiramente a escala e depois desçam ao quinto grau que corresponde ao dó, e só então comecem as canções.





Nota: As melodias aqui propostas podem ser encontradas no Guia Prático de H. Villa-Lobos; há também um anexo que atende as quatro primeiras séries do 1.º grau nas propostas correspondentes.

Atividade 18

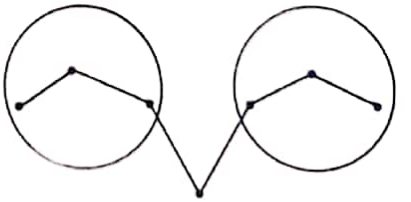
Objetivo: *Percepção do som e de pequenas células melódicas.*

- o professor canta com os alunos "Passa, passa gavião";

- enquanto os alunos repetem a canção ele vai mostrando no quadro as notas na coluna, escrita como anteriormente já foi proposto;

- ao mostrar no quadro o desenho da melodia o professor desenha ao lado o que acontece no início da canção, como por exemplo:

mi	6
ré	5
dó	4
si	3
lá	2
sol	1
fá	7
mi	6
ré	5
dó	4
si	3
lá	2

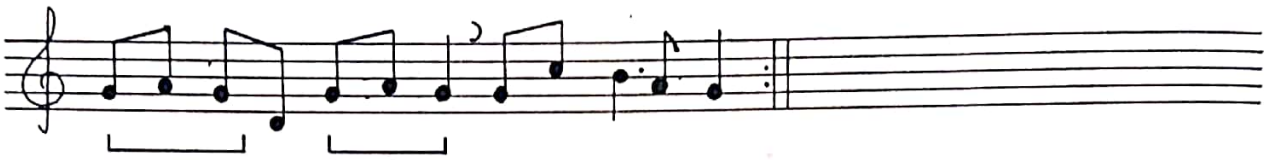


* É importante para a criança e estudante adolescente que cante sempre na altura certa, isto é, que ao cantar na escala de fá o som do fá seja realmente fá, e não qualquer som improvisado na hora.

* Essa canção também é conhecida como "Lá na ponte da Aliança" e é de origem francesa, havendo ainda outras versões em nosso populário.

Digitalizado com CamScanner

- os alunos identificam os dois desenhos iguais que a melodia realiza e também que os primeiros três sons fazem um desenho como um bordado: sobe e volta ao mesmo som sem saltar nenhum:

- a canção é escrita na grafia tradicional e os alunos são solicitados a localizar o desenho, ligando em seguida as notas umas às outras, para melhor perceber o movimento melódico.

Nota: Essa atividade pode ser repetida com muitas outras células musicais de fácil reconhecimento, em graus conjuntos, levando o aluno a entoar e reconhecer progressivamente com mais consciência, de maneira a se chegar a procura de intervalos fáceis como a quarta ascendente, a quinta descendente, entre outros. Muito importa variar a maneira de provocar o reconhecimento, como por exemplo também com pequenas gravações de trechos nos quais apareçam elementos já trabalhados.

ATIVIDADE 19

- *Objetivo: Prática e conscientização de células rítmicas.*

- nas canções praticadas na atividade 17 o aluno conscientiza o elemento rítmico da divisão em dois e da figura pontuada:

- os alunos praticam a unidade de movimento, a divisão em dois e a subdivisão em quatro;

- os alunos são estimulados para demonstrar o resultado auditivo da soma de valores, como no exemplo:

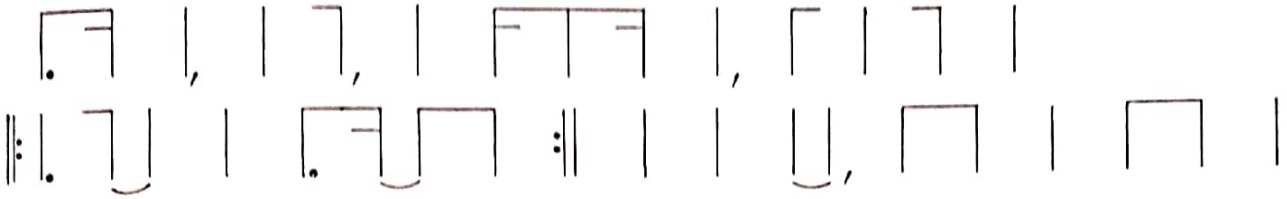
- os alunos deduzem que divisão mais divisão igual à haste, e que, subdivisão mais subdivisão e mais subdivisão (três valores iguais somados resultam *sempre* em uma figura pontuada) correspondem à divisão pontuada;

Digitalizado com CamScanner

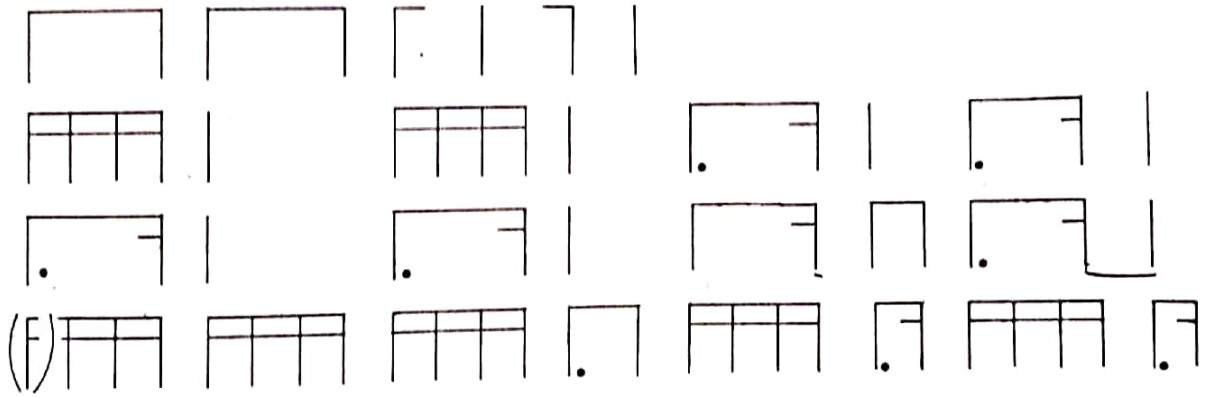
- os alunos procuram outras canções nas quais esses elementos apareçam;
- os alunos já ouviram e conhecem o Hino Nacional Brasileiro, no qual o elemento rítmico está sempre presente, os alunos são incumbidos de escrever abaixo do mesmo ritmo os textos que correspondem ao mesmo;

- os alunos são provocados a verificar se há alguma semelhança entre os ritmos que aparecem no Hino Nacional e chegam à conclusão de que um é duas vezes mais lento do que o outro, que na realidade é o mesmo ritmo por aumentação;

- o professor provoca a realização de outros ritmos por aumentação e por diminuição, como por exemplo:



- ainda a partir da célula derivada da subdivisão em quartos o aluno pratica o que segue, com a intenção de chegar a constâncias rítmicas de nossa música:



- finalmente, outras músicas com os elementos trabalhados são ouvidas pelos alunos, como por exemplo, o 1.º movimento da Sonata em Sol Maior de Mozart; a dança da carranquinha; o Hino da Proclamação da República; um chorinho de Nazareth: "Apanhei-te cavaquinho" etc.

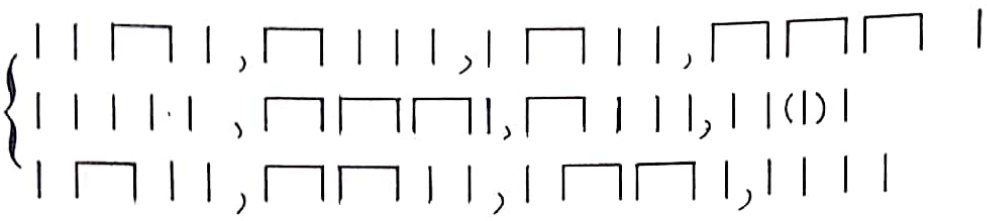
ATIVIDADE 20

- *Objetivo: Percepção de ritmo associada à escrita musical.*
- os alunos recebem uma série de ritmos agrupados de três em três em folha mimeografada que lêem em silêncio;
- cada um dos três ritmos são executados enquanto os alunos acompanham na folha;
- em seguida, sem solução de continuidade, o professor bate apenas um dos três e o aluno assinala dos três o ritmo escolhido;
- um dos alunos que tenha acertado escreve no quadro e os colegas conferem e corrigem se for o caso;

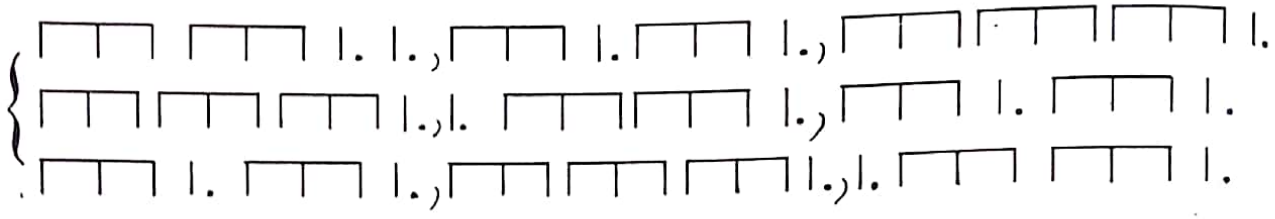
Digitalizado com CamScanner

- os alunos batem todos os ritmos e depois o escolhido, confirmando o que foi feito antes:

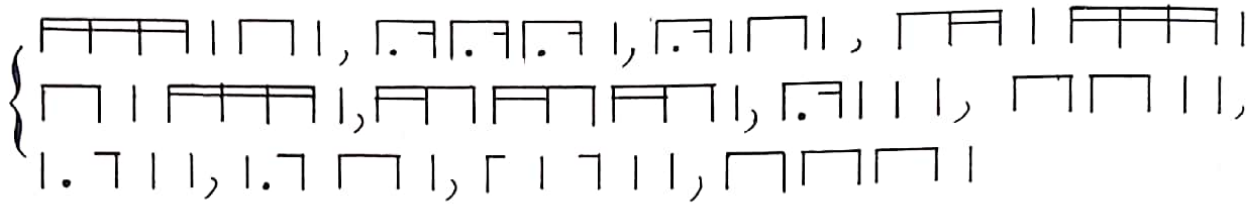
1.



2.



3.



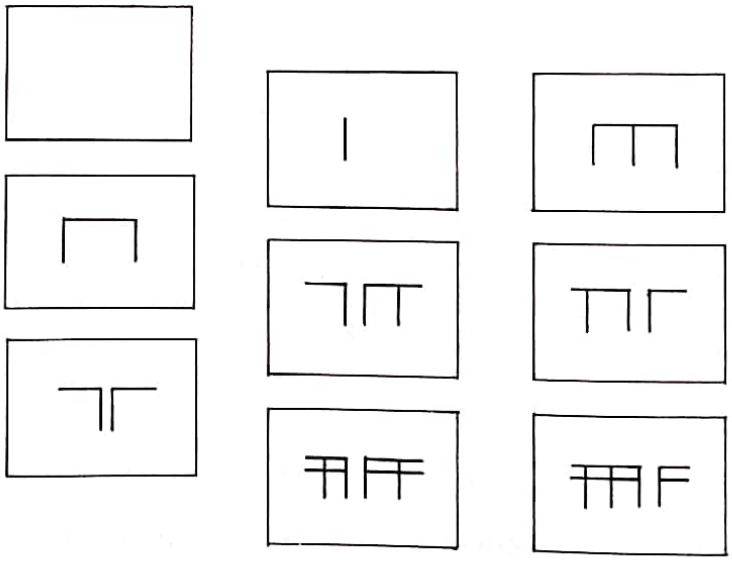
ATIVIDADE 21

- *Objetivo:.Percepção do ritmo da palavra aliado à escrita, através do jogo.*

- os alunos, ou grupos de alunos, recebem, cada um, 4 cartões nos quais há sempre uma palavra escrita, que corresponde sempre a um ritmo escrito em outro cartão de quatro outros que também são entregues aos alunos: por exemplo nos cartões das palavras, um tem escrito *mar* outro *sol* outro *luar* etc. e nos cartões com os ritmos em um está desenhado

em outros

outro



- como em jogo de loto, os alunos procuram indivualmente ou em grupos de dois ou quatro;

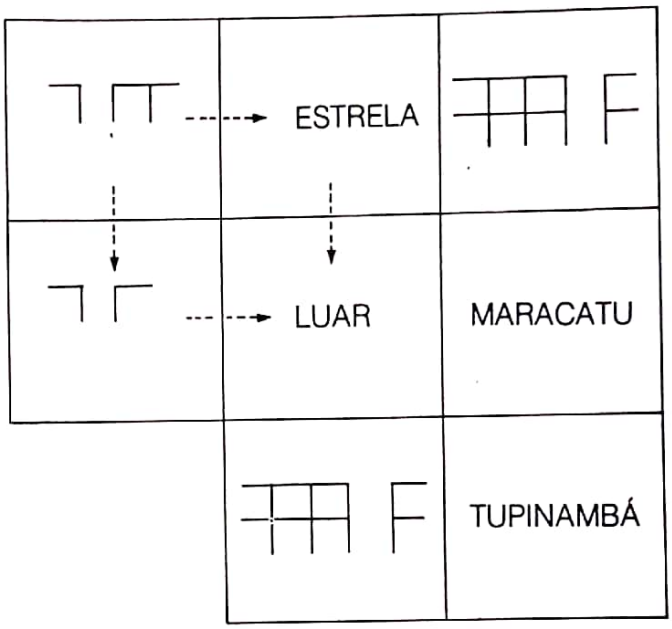
- *um aluno lê em voz alta a palavra escrita no cartão e outro escreve a mesma no quadro;*

Digitalizado com CamScanner

- cada aluno do grupo procura o cartão com o ritmo correspondente e junta às palavras seguintes para formar uma estrutura, quando possível;

- depois de serem ditos, procurados e encontrados os ritmos de algumas palavras, três ou quatro, o professor solicita a um aluno que leia em voz alta a seqüência rítmica formada.

Nota: O jogo é pensado para ser confeccionado pelo professor, mas o aluno pode colaborar dando sugestões de nomes; importa que seja estruturado de maneira a que o ritmo de uma palavra possa ser seguido do ritmo de outra, por exemplo



Atividade 22

- *Objetivo Percepção e identificação de estruturas rítmico-melódicas*

- os alunos cantam quatro canções escolhidas pelo professor para fazer um confronto de semelhanças e diferenças de intervalos e de fórmulas rítmicas: "Acordei de madrugada", "Ciranda, cirandinha", Candieiro", "Escravos de Jó";

- praticando a atividade oralmente, apelando apenas para a audição, os alunos percutem a primeira pergunta de umas das canções e depois o mesmo da segunda canção e então se manifestam se uma é igual ou diferente da outra;

- repetem o mesmo cantando e verificam se é igual ou diferente quanto ao som;

- os alunos anotam individualmente as sílabas da canção que lhes parece igual quanto ao ritmo;

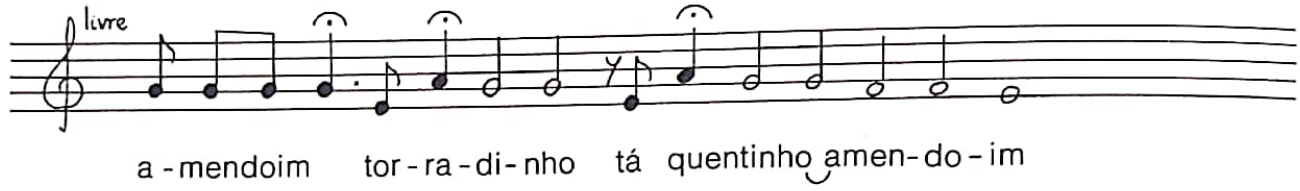
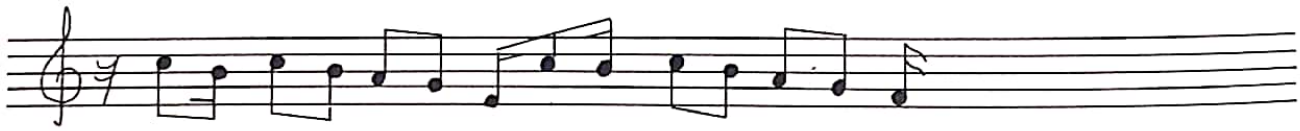
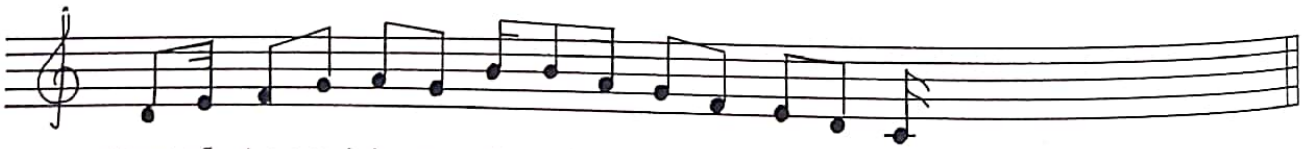
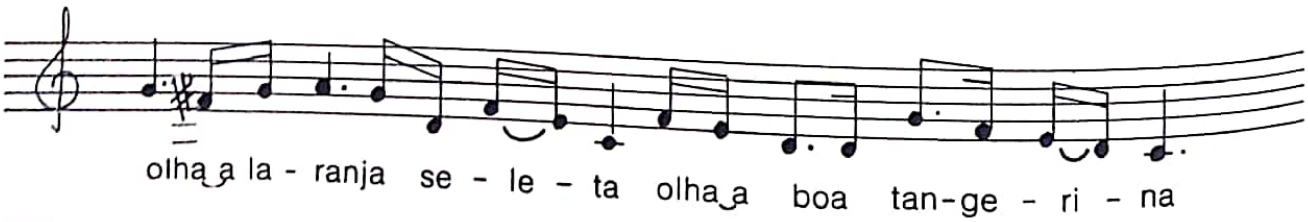
- o professor solicita que um aluno escreva o que encontrou no quadro e todos conferem, contestam ou aprovam e o professor mostra acertos e erros;

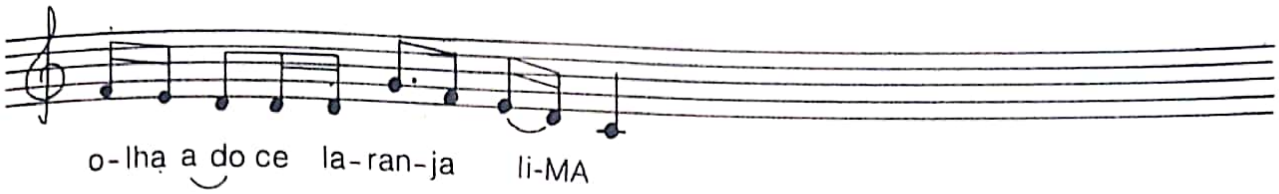
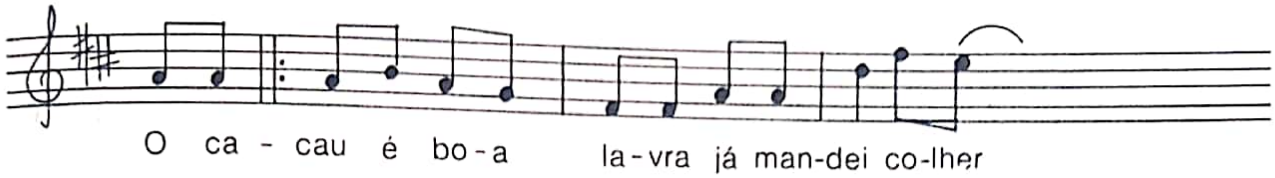
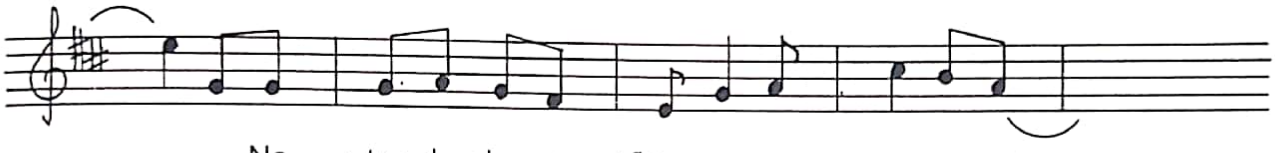
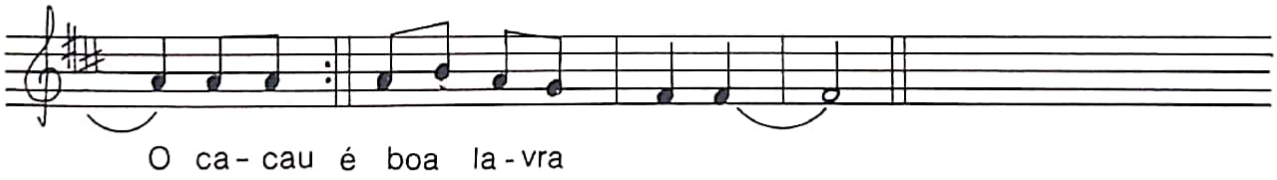
- os alunos repetem agora a forma certa, conferem, corrigem e experimentam agora com as outras duas canções;

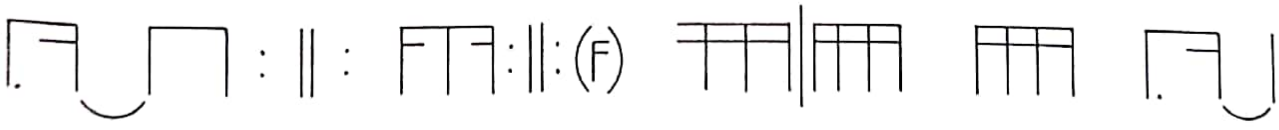
Digitalizado com CamScanner

- a primeira linha ou verso das canções é escrita no quadro e os alunos cantam às mesmas determinando o que se repete e o que é diferente;
- os alunos recebem folhas mimeografadas e só agora conferem pela escrita musical, ouvindo, cantando e vendo o aspecto rítmico, melódico e gráfico;
- alunos e professor avaliam a atividade.

Atividade 23

- *Objetivo: Conhecimento e prática de folclore.*
- os alunos procuram nas mais variadas fontes: ao vivo, em bibliotecas, entrevistando pessoas, tipos de manifestação folclórica como canções, danças, rituais, teatro, festas, comidas, trajes etc;
- os alunos cantam pregões que tenham ouvido, por exemplo: "amendoim torradinho":

- outros pregões são propostos, pregões de vendedores:



Digitalizado com CamScanner

• cantos de trabalho como:

• partir para uma conscientização de elementos tipicamente brasileiros, confrontando freqüências rítmicas, tímbricas, melódicas e harmônicas;
Nota: Exemplos que os alunos podem descobrir em freqüências rítmicas



os primeiros dois ritmos de samba e o terceiro de chorinho, ou

o ritmo vago e dolente, da modinha, frequente no Nordeste;

Digitalizado com CamScanner

- os alunos fazem um estudo dos hábitos e das canções e danças indígenas, da influência africana, do europeu, buscando as origens, influências e transformações: o índio hoje, o africano hoje etc;

- o professor leva os alunos para assistir um ensaio de escola de samba;

- o colégio convida cantadores do Nordeste, folcloristas, um escritor, um músico, personalidades que possam contribuir para ampliar a vivência e compreensão do aluno, principalmente despertando-o para a curiosidade e seriedade de estudos no gênero.

Atividade 24

- *Objetivo: Conhecimento de Repertório, de instrumentos da orquestra, de regência.*

- o professor prepara a turma para assistir a um ensaio de orquestra, trazendo gravações nas quais haja diferentes instrumentos de sopro, corda e percussão, em músicas de diversos estilos;

- o professor provoca nos alunos a curiosidade de como se toca tal ou tal instrumento, quais as dificuldades de aquisição, qual a qualidade dos instrumentos, o que importa mais em cada instrumento;

- o professor faz uma verificação de quantos e quais os alunos que tocam ou estudam algum instrumento, pede aos alunos para trazer uma relação dos instrumentistas de toda a escola, que os alunos se informem de quem toca bem o que em alguma escola vizinha;

- os alunos vão em grupo, toda a turma, assistir a um ensaio de orquestra: conforme a disponibilidade do regente e seus músicos, os instrumentistas darão demonstração das possibilidades de seus instrumentos;

- no final do ensaio, se possível, os alunos entrevistam os músicos;

- de volta ao colégio, em momento oportuno o mais próximo possível da visita, os alunos fazem redações sobre o acontecido;

- o professor e os alunos fazem uma apreciação e se manifestam quanto ao desejo e possibilidade de estudar algum instrumento.

Considerações finais:

Muitas das possibilidades de trabalho com a turma não foram abordadas, e, possivelmente outras foram repetidas. Não temos a pretenção de apresentar um compêndio progressivo, apresentamos apenas sugestões ao professor de formação musical especializada. Há uma infinidade de jogos que divertem e interessam o adolescente e que podem ser usados pelo professor em sala. Recomendamos que o trabalho não se limite à sala de aula, que se faça muita pesquisa em grupo fora da sala, que se procure uma maior iniciativa da criança, para que conquiste independência e expressão mais pessoal, baseada em crítica atenta e inteligente. Não temos nem de longe a pretenção de esgotar as sugestões, nem mesmo que estas aqui apresentadas sejam seguidas, mas que o espírito do trabalho seja absorvido e transformado na medida da imaginação e bom senso de cada um. O que importa é despertar e estimular a curiosidade e o prazer do aluno pelo fazer, conhecer, pela música, nas suas mais variadas formas de expressão.

Digitalizado com CamScanner

Acreditamos que a conscientização dos problemas musicais elementares se faça por meio da abordagem sistemática, mas nunca exaustiva, daqueles problemas, partindo:

- do folclore, especialmente da canção,

- de elementos facilmente reconhecíveis para o aluno sem interferência do professor, que apenas estimula ou provoca: *o pulso* (Unidade de Movimento) e *a tônica* (de uma escala, o som 1 de cada escala).

Baseados na constatação de nossa herança musical, ocidental, portanto tonal, partimos da experiência de ser muito mais fácil para o aluno sentir e encontrar as funções tonais, para daí, com apoio em algum elemento encontrado por ele e não ensinado, possa partir para as experiências mais diversificadas. É muito freqüente ouvirmos os improvisadores ao violão, principalmente o violeiro do interior, basear toda a sua improvisação nos acordes elementares das funções tonais de tônica, dominante e subdominante. Acreditamos com isso partir de uma musicalização ligada à afetividade, para nós de suma importância, paralelamente fazendo praticar música modais, também encontradas em nosso folclore, assim como fazendo vivenciar a música contemporânea e de outros povos com outros hábitos musicais.

Acreditamos que, partindo dos dois elementos acima mencionados de ritmo e som, é possível conduzir o aluno por um caminho de *descobertas* progressivas sempre mais amplas, em repertório diversificado de ressonância afetiva para o aluno, até chegar à leitura e escrita musical tradicional e às novas expressões contemporâneas.

Acreditamos que, baseados na moderna didática que conduz toda a experiência do conhecido para o desconhecido, o aluno pode iniciar a ler e escrever música utilizando-se apenas de elementos conhecidos seus e que já têm um significado, como os números para os graus da escala e sílabas correspondentes ao ritmo, que lhe dão a experiência de múltiplos e divisões de uma maneira lógico-intuitiva, recebendo como complementação os sinais gráficos tradicionais, assim como criando os seus.

Nota: Referimo-nos aqui a um método de musicalização cujo maior mérito é sua grande simplicidade e lógica, e que consideramos um verdadeiro achado entre todos os métodos até então conhecidos: o MÉTODO DE MUSICALIZAÇÃO GAZZI DE SÁ. É importante frisar que a vivência dos problemas musicais, aliada às experiências de leitura, se processa inicialmente sem necessidade de *clave*, *armadura* e *compasso*, sem prejuízo da compreensão musical, e que virão posteriormente através do próprio aluno.
Outras sugestões devemos ao ORFSCHULWERK através do trabalho de Helder Parente, assim como das atividades de teatro de Hilton de Araújo.

Digitalizado com CamScanner

DISCOGRAFIA

Prokofief, Serge	Pedro e o Lobo
	Sinfonia Clássica
	Alexandre Nevski
Britten, Benjamin	Guia da orquestra para os jovens
Mozart, Wofgang Amadeus	Flauta mágica
	Sinfonia 40
	Uma pequena serenata noturna
Mendelssohn, Felix	Abertura da Gruta de Fingal
Grieg, Edward	Suite Peer Gynt
Cosme, Luís	Salamanca do Jarau
Vivaldi, Antonio	As quatro estações
	Os concertos
Janequin, Clement	O canto dos pássaros
Beethoven, Ludwig	Sinfonia Pastoral
	Rondó "À procura do tostão perdido"
	Abertura Coriolano
Korsakov, Rimsky	Scheherazade
	O vôo do bezouro
Stravinsky, Igor	Petruchka
Villa-Lobos, Heitor	Cirandinhas,
	Cirandas
	Prole do bebé
	Bachianas 1,2,6
	Choros
	Papagaio do moleque
	Amazonas
	Lenda do caboclo
Tchaikowsky, Peter I.	Suite Quebra-nozes
Mignone, Francisco	Maracatu do Chico
	Valsas de esquina
Bach, Johann Sebastian	Suites para orquestra
	Concertos Brandeburgueses
	Cantata 140
	Cantata 147
	Invenções a duas e três vozes
	Suites francesas
Nazareth, Ernesto	Chorinhos (tangos) "Apanhei-te cavaquinho"
	Odeon
	Brejeiro
	Ameno Resedá etc
Nobre, Marlos	Ukrimakrinkrim
	Mosaico

Digitalizado com CamScanner

RUIDOS E SONS

O palacete possuia ruídos e sons, alguns tão íntimos como o sôpro de uma respiração, e que seriam a sua voz, se fôsse um apólogo o que escrevo neste instante. Espalhados pela casa, enchiam-na de vibração nervosa e davam ao Menino uma emoção diferente das outras, daquelas que decorriam da simples impressão visual. Não era mais a casa em sua estrutura, com sua massa de muros, de tetos, de fachadas, com janelas simétricas e uniformes, mas alguma coisa próxima das condições humanas, quase semelhante à palavra enunciada. Somente o som fino e longo dos pingentes dos lustres, quando tocados pelo Nordeste ou agitados pelo vento sul (adiante falarei do ruído do ventos), é que fazia uma exceção, pois estava associado à impressão luminosa dos prismas de cristal atravessados pelos raios do sol.

Os demais eram simples sons, uns graves, outros murmurantes, outros altos, alguns roucos, os metálicos estridentes, os repetidos e rápidos sempre enervantes, os das mangas caindo, pesados e surdos sobre a terra úmida do quintal.

O do pequeno portão de ferro, no alto da escada, abafado, imperceptível a quem não estivesse, como o Menino, dependurado no portão, fazendo-o ir e voltar sobre os últimos degraus, em movimentos que lhe davam a sensação de corpo oscilando sobre o precipício. Sons de ferro sobre a madeira, que partiam das trancas das janelas e das portas. Som de tranca pendente, batendo. Som de tranca, movida pelo Menino, no momento de fechar as janelas, às dez da noite. Som dos galhos da mangueira roçando nas calhas de cobre e nas telhas, parecendo quebrar-se, ameaçando quebrar. O som do relógio da sala de jantar, batendo como pulsos e dando às noites a presença do tempo. Som de passos na escada dos fundos, sempre tristes e misteriosos, de alguém que caminha no escuro, sobre degraus que rangem ao seu peso. Som das chaves nas fechaduras, da lenha queimando no fogão, das tampas de cerveja atiradas sobre a cobertura de chumbo do alpendre da fachada principal, quando, temporariamente, o salão nobre se transformou em sala de jantar. Som das janelas de guilhotina, folgadas em seu encaixe, batendo rápidas e monótonas. O som da porta do oratório que era seco e velho. Som de passos na escada da frente, anunciando o hóspede que volta ou o hóspede novo que ansiosamente se esperava sempre, nas épocas de crise. Ruídos de tábuas estalando, de ratos sobre as tábuas do teto, de água escorrendo pelo ladrão da imensa caixa d'água da cozinha. Ruído das portas de cobre do fogão. Som longo, fino, que se sustinha no ar, como nuvem que lentamente se desfaz, e que vinha das tulipas de cristal quando alguém as tocava. Ruídos das portas de baixo, ouvidos de cima, e provocados por alguém que se não via. Sopro ou silvo na telha-vã da despensa que se transformou em quarto, onde por largo tempo o Menino dormiu. Ruído de fechar ou abrir a porta da cocheira, nos fundos, sempre emperrada, com os ferrolhos roçando no áspero granito da soleira. Ruído único, que não se repetiu, de um muro que tombou.

Todos nasciam dentro da casa e circulavam por ela.

MOREIRA, Thiers Martins. *O menino e o palacete*. 2.ª edição. Rio. Livraria São José, 1968. pag. 63-4

Digitalizado com CamScanner

ARTES PLÁSTICAS E TEATRO

5.ª Série

EQUIPE:

Artes Plásticas:

LUIZ CARLOS GALVÃO MIRANDA

Teatro:

LUIZ ANTÔNIO DE CASSIO FERREIRA

Digitalizado com CamScanner

A faculdade de exprimir a soma de experiências usuais e intelectuais de uma sociedade pertence tanto às formas plásticas quanto às linguagens verbais, ou gestuais, ou musicais. (...) Assim como há uma sintaxe de signo lingüístico, há uma sintaxe do signo plástico. A arte é um sistema de relações que permite ligar os elementos tomados à experiência concreta do mundo aos elementos tomados ao nível das crenças e conhecimentos. A obra de arte está assentada entre o plano do pensamento e o do real.

Pierre FRANCASTEL,
Peinture et société.

Digitalizado com CamScanner

- Este documento se propõe a atender os objetivos e as atividades de Artes Plásticas e Teatro para as 5.ª e 6.ª séries, cabendo ao professor desenvolvê-lo e adaptá-lo de acordo com as necessidades e as possibilidades da Escola e do aluno.

  As sugestões aqui apresentadas tentam transpor para a chamada Educação Artística observações e processos de abordagens extraídos da experiência dos autores no campo das Artes e da Educação.

  Trata-se de uma proposição aberta, não definitiva, já que consideramos fundamental que o professor, no decorrer do seu trabalho junto com os alunos, vá integrando a ela, cada vez mais, os dados que sua própria vivência suscitar.

  É essencial a atitude do professor na sua classe, independentemente do programa que lhe é sugerido. Sua disposição para uma atuação criativa é que possibilitará aos alunos uma experiência estimulante, viva e enriquecedora.

- As manifestações artísticas da criança vêm merecendo cada vez mais a atenção de especialistas no campo da Arte e da Psicologia. Vejamos como se situa a questão:

"(...) quanto mais perto está a criança da adolescência, mais enfraquecidas se tornam as relações subjetivas que a ligavam ao mundo dos símbolos.
A maior consciência que adquire de seu próprio corpo introduz um elemento de maior conhecimento crítico do seu eu. Em alguns casos isto leva a uma expressão mais detalhada e determinada do corpo, enquanto que, em outros estimula fortemente a observação visual. Um conhecimento crítico consciente domina agora os trabalhos de criação do indivíduo pós-adolescente.
Existe, entretanto, uma etapa intermediária em que a criança quase perdeu seu modo infantil de expressar-se simbolicamente, mesmo que não tenha conseguido solidificar ainda a confiança no seu tratamento consciente dos temas. Mas o desejo intenso de estabelecer este tratamento consciente o faz perder temporariamente a atitude subjetiva a respeito de suas próprias criações.
Juntamente com essa perda, sua confiança no mundo de sua imaginação sofre forte abalo. Como conseqüência, seus desenhos mostram este sentimento de insegurança, que é uma manifestação visível da batalha que nele se trava entre os dois impulsos"[1]

O trabalho do professor de Arte, durante esta fase intermediária, próxima da adolescência e de adolescência, caracterizada por uma crise profunda, deverá fundamentar-se na necessidade de ajudar a criança nessa difícil passagem. Uma de suas tarefas mais importantes será a de propor estímulos que possam impedir que a criança perca confiança em si mesma e deixe de criar, fato que ocorre com muitos adolescentes. Paralelamente, deverá evitar que se anule a visão sincrética dominante da fase anterior que se estende e ainda terá importância, até à fase adulta. Encorajará o desenvolvimento das faculdades analíticas da criança, agora presentes, com a exigência do uso do intelecto.

- A concepção que preside estas sugestões é a de que a atividade plástica e artística, já que se expressa através de uma linguagem. Assim sendo é importante considerar que:

  1.º A linguagem plástica necessita um aprendizado;

  2.º Todo e qualquer indivíduo está apto ao aprendizado de tal linguagem.

LOWENFELD, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1961 Vol. II, p. 209 e 291.

Digitalizado com CamScanner

Com a afirmação acima, pretendemos desfazer o antigo conceito de "aptidão material "que, está provado, não existe.

Trata-se, portanto, da aprendizagem de uma linguagem que possui uma gramática particular e que, em termos gerais, denominamos "linguagem plástica". Assim sendo, nossa proposta é de, inicialmente, fazer com que o aluno trabalhe dentro de esquemas, limitados por determinadas regras, com os elementos básicos da linguagem plástica. Inicialmente, o aprendizado será feito através da organização de jogos muitos simples e que, por isso mesmo, oferecerão resultados convenientes. Não devemos esquecer que, em última instância, quem desenha está interessado em satisfazer-se com o resultados.

Conforme se verifica, não enfatizamos aspectos conteudísticos dos trabalhos que os alunos realizarão. O que importa é a capacidade de expressão, o domínio da linguagem, seja qual for o código usado.

Logo, o trabalho do professor, nessa fase do desenvolvimento cognitivo dos alunos de 5.ª e 6.ª série, será feito no sentido de desenvolver linguagem e pensamento e levá-los à posse de um vocabulário que possibilite a aquisição do que em Artes Plásticas se designa como "pensamento plástico".

Como se vê o desenvolvimento de um pensamento plástico é um dos objetivos que mais importância tem nesta programação. Pierre Francastel trata do assunto em seu livro *A realidade figurativa,* de onde extraímos a citação seguinte:

"(...) Existe um pensamento plástico como existe um pensamento matemático ou um pensamento plástico, e é essa forma de pensamento que até hoje foi mal estudada.

"(...) O pensamento plástico não se limita a rentilizar materiais elaborados.
Ele é um dos modos pelo qual o homem informa o Universo.
O artista cria e criando ele pensa tanto quanto o matemático ou filósofo, mas utiliza, para manifestar em condutas, o produto de suas intenções, em instrumentos que não os dos demais.

"(...) Uma obra de arte não é o duplo de qualquer outra forma, seja ela qual for, mas, realmente, o produto de um dos sistemas através dos quais a humanidade conquista e comunica sua sabedoria, ao mesmo tempo em que realiza suas obras.

Portanto, retornando aos nossos objetivos visamos, em nosso trabalho, *dar conhecimento aos educandos dos elementos próprios da linguagem plástica,* em exercícios onde esses elementos são trabalhados e organizados em múltiplas formas, enriquecendo assim o vocabulário e a expressão plástica de cada um. Para isso utilizamos técnicas próprias da expressão plástica que permitam a invenção e criação dos novos trabalhos e novas técnicas de caráter individual. Por tais meios, daremos estímulo à *imaginação,* à *observação* e à *percepação,* que se completarem em forma de pensamento.

Para tanto se faz necessário um trabalho disciplinado e ordenado, exigindo concentração e esforço. Isto não exclui o caráter lúdico das atividades. Trata-se de jogar com elementos que conduzam à criatividade, dentro de regras previamente expostas, possibilitando que cada um, posteriormente, suas próprias regras e suas próprias leis de trabalho.

Arte não é meramente uma linguagem que traduz em símbolos convencionais pensamentos e sentimentos de uma pessoa a afim de que outros possam entendê-los.

A Arte pode fazer isto, mas também pressupõe a estruturação de formas, o jogo de linhas, a consideração de cores e linhas, a combinação de cores, a disposição relativa de volumes e espaços, que são os elementos de expressão dos artistas.

Digitalizado com CamScanner

Expressão plástica é pois a maneira particular como se combinam os elementos da linguagem plástica através de materiais que possibilitam sua objetivação.

É fato verificado que, dadas as necessárias condições de ambientes, todas as crianças são capazes de alcançar, através do desenho, da pintura, da modelagem, ou de qualquer outro meio, uma expressão própria.

Entre a expressão (subietiva) e a observação (obietiva) não julgamos que haja uma irredutibilidade, mas sim uma correlação. O único processo de não falsear a observação é personalizá-la. Isto é, observação só pode ter utilidade quando for livre, quando for pessoal. Importa saber se a criança tem possibilidade de desenhar, observando sem incorreções e, ao mesmo tempo sem recorrer a receitas.

É sabido que à criança faltam estas possibilidades, o que não exclui a possibilidade de se colocá-la diante de um modelo, O que temos que ter em mente é que a observação para a criança até 10 anos funciona como enriquecimento à sua imaginação. Mas, se para a criança a observação fica sujeita às características lúdicas do seu desenho, eta toma para o adolescente um caráter diverso.

Os adolescentes são naturalmente mais interessados na observação atenta da realidade e capazes de a efetuar.

Então, e pela primeira vez, o problema do domínio dos meios técnicos toma um sentido. Entende-se que aqui "meios técnicos" não significa apenas o material utilizado para efetuar o trabalho, mas também, todos os elementos necessários à linguagem plástica que compõem o conjunto da obra.

Todavia, não se deve perder de vista que a observação pode ser exigida ao aluno adolescente, porque pode ser espontânea.

A função pedagógica dessa exigência é o fato de ela ter sentido no conjunto de problemas que afetam o estruturar da individualidade e de poder funcionar como apoio nessa estruturação.

Entretanto, entre nós, o problema da expressão dos adolescentes no desenho ou na pintura é, em termos práticos, um problema de reeducação.

A reeducação da sensibilidade visual e plástica, na adolescência é, julgamos, largamente possível baseada na observação. Trata-se pois de conduzi-lo, apoiado no que pode ver, exprimindo os seus sentimentos, a sua maneira pessoal de ver, de objetivar progressivamente essa visão, alternando e transformando com processos enriquecedores de fantasia.

Aqui nos encontramos num dos pontos principais de toda questão que se coloca, a nosso ver, à Educação Artística e, em particular, às Artes Plásticas: o aprender a olhar

Afim chamamos a atenção para o perigo que pode representar em condicionamento cultural que, não raro, estreita e limita o campo dos projetos humanos.

Impõe-se aí a tarefa educacional de colocar ao alcance do indivíduo o maior número possível de alternativas culturais, expressas através dos diferentes discursos culturais; de enfatizar sempre o caráter arbitrário desses discursos, engendrando daí a atitude crítica que irá possibilitar uma real escolha dentro do seu meio cultural.

Como se sabe, cada época, cada cultura se expressa, no campo das imagens, com formas as mais variadas. Tal fato se entende, pois o ato de olhar, para o homem, é

Digitalizado com CamScanner

um ato que ele aprende sob cada contexto cultural, daí podemos dizer que "para ver é preciso aprender a olhar".

Esta é uma das tarefas a que nos propomos em Artes Plásticas:

Fornecer elementos e dados capazes de possibilitar uma leitura visual da escrita plástica, efetuada, até então pelo homem, e, por outro lado, oferecer condições para que cada indivíduo desenhe sua forma própria de ver. Uma forma própria de ver, um novo olhar, uma visão nova, é o que possibilitará aquilo que se chama criação.

- Fique bem claro que não estamos propondo um curso para formação de profissionais de arte. Não é este nosso proposito. Guardamos um compromisso com a educação em geral, de cujo processo as Artes Plásticas são apenas um dos fatores.

Quando falamos em Arte, tentamos, na medida do possível, conduzir o assunto no sentido educativo, buscando sempre evidenciar os aspectos que mais possam interessar à educação global do indivíduo.

Da 5.ª série em diante, procuraremos o desenvolvimento do vocabulário plástico e da manipulação do mundo visual, mas acrescentando uma maior atenção ao processo analítico, mais presente no aluno de 5.ª série.

Como processo analítico, compreendemos a possibilidade que o aluno tem de chegar a uma leitura mais ampla de linguagem visual através de seus trabalhos, do mundo visual e de seus colegas. Como a linguagem visual é simbolo iconográfico, incluiremos também (como na 5.ª série) a leitura deste símbolo iconográfico como uma das linguagens representativas da história do homem na sua trajetória sócio-cultural.

Não podemos esquecer a grande carga emotiva presente nos trabalhos do aluno e que embora às vezes não estejam dentro de padrões tradicionais da perspectiva ótica, devem ser respeitadas pelo professor como expressão de uma linguagem pessoal. O professor deve ser então um mobilizador da expressão própria do aluno evitando a passagem de conceitos estéticos padronizados, responsável por toda forma de preconceito.*

Pensamos em Artes Plásticas e Teatro como disciplinas que têm suas próprias finalidades, mas que por seu caráter abrangente poderão sempre servir à integração em sua área (Comunicação e Expressão) ou em outras áreas, não vindo daí nenhum caráter de dependência programática, como geralmente se pretende dar.

As colocações acima prendem-se ao fato de que o aluno da 5.ª ou 6.ª série em seu estágio de desenvolvimento desenvolve um poder de análise que o leva à comparação de seus trabalhos com trabalhos de adultos, de livros, de ilustrações, etc... Esta comparação faz com que o aluno duvide do direito de expressar-se livremente. São comuns em alunos dessa idade frases como: "Não tenho jeito para desenhar; meu cavalo está errado".

Cabe ao professor, ao propor a leitura dos trabalhos com seus alunos, fazê-los descobrir valores implícitos: ritmo, cor, uso espacial do papel, textura, etc... para que ele valorize o seu trabalho e sinta garantido o direito da livre expressão. No entanto, o professor deve equilibrar sua ação, propondo trabalhos que envolvam análise e conhecimento, chegando a satisfazer a necessidade do aluno de aprender e compreender o mundo visual.

* Obs: — Os padrões tradicionais da perspectiva otica, vindos como herança da Renascença e coerentes com aquela leitura do mundo, não é mais suficiente para representar as várias possibilidades de leituras do mundo moderno e conteporâneo.

Digitalizado com CamScanner

Assim, nesta colocação tentaremos resumir brevemente os aspectos que possam interessar à educação global do indivíduo por intermédio da educação artística:

Conforme já dissemos e agora repetimos, existe uma gramática particular que compõe a linguagem plástica, a qual deve ser do conhecimento de todo indivíduo, principalmente quando este passou por um banco escolar. O estudo desta linguagem é complexo e demorado; por isto mesmo, deve estar sempre presente na realização dos trabalhos propostos, para que a mesma, por sua repetição e insistência, dê origem ao que se qualificou de Pensamento Plástico.

— O desafio a que se obriga o indivíduo no momento mesmo da realização do trabalho, quando o mesmo se orienta no sentido de sua linguagem específica, por si só justifica a inclusão dessa matéria no currículo escolar.

— A diversificação de situações e materiais que podem ser trabalhados exigem uma constante renovação de atitudes que evitam a passividade a que muitos se entregam na escola, e detiveram o espírito combativo diante das dificuldades apresentadas.

— A ligação e, não raro, o envolvimento que se atribui à Arte, em todos os aspectos da vida humana, abrem perspectivas, em sala de aula de Artes Plásticas, para diálogos e debates sobre os mais diversos assuntos, que podem aguçar o interesse pelas variadas áreas do conhecimento humano.

— Existe ainda um aspecto de grande importância, o qual se encontra, de certa forma, disperso ou infiltrado em todas as atividades desenvolvidas no campo das Artes. Tal aspecto pode ser chamado a "educação dos sentidos", e a isto já nos referimos quando falamos sobre a necessidade de "aprender a olhar".

Todavia, não seria apenas este o sentido a ser educado, pois consideramos que em Artes todos os sentidos estão em jogo.

Por enquanto, vamos nos deter em sentidos corporais (tato, visão, audição etc) que estão sempre sendo falados e apontados, mas, raramente, educados. Por este motivo resolvemos incluir em nossa proposta algumas sugestões para exercícios de *expressão corporal.*

— Concluindo, falta-nos dizer que há ainda uma série de aspectos comumente citados como "objetivos" a serem atingidos em Artes Plásticas, tais como: autoexpressão, sociabilidade, criatividade, etc, que, propositadamente procuramos omitir de nosso programa, uma vez que este já foram citados na proposta de 1.ª a 4.ª séries.

Também não nos parece muito plausível "medir objetivos", que são, por nós, "esperados dos alunos", sem obrigá-los a cumprir o que estes objetivos determinam. Resolvemos deixar de lado as formas tradicionais de enunciá-los (capacitar o aluno a....., dotar o educando de ....., etc), para, simplesmente, citar as razões, que nos parecem, justificam e dão sentido a uma Proposta Metodológica de Artes Plásticas.

Em nossa opinião, o ideal para sala de aula de Artes Plásticas seria um Atelier muito espaçoso e bem montado, com armários, estantes, secadores, bancos e mesas, alguns cavaletes, boa iluminação, boa ventilação, tanque com água corrente e pelo menos duas bicas (torneiras) etc. Sabemos bem que, infelizmente, isso não existe nas escolas. Geralmente, o que existe são pequenas e desaparelhadas salas onde se amontoam alunos, bancos e mesas. A nosso ver, se não é possivel dispor de um verdadeiro "Atelier", no qual se possa trabalhar sem balbúrdia nem atropelos, é preferível que se continue utilizando a sala comum de aula. Além disso, lembramos que a utilização de um Atelier de Artes, sempre que este for possível, exige aprendizado ou, melhor dizendo, educação para tanto, uma vez que se trata de sala de trabalho coletivo.

Digitalizado com CamScanner

Prevendo condições ambientais desfavoráveis, traçamos um programa que se presta a fáceis adaptações e simplificações, principalmente no que diz respeito ao uso de materiais.

Quanto aos materiais, dividiremos os mesmos em dois grupos que são:

1.º Os tradicionalmente utilizados em Artes
2.º Os não destinados para tal utilidade ou não tradicionais

Antes de fornecermos a listagem (aproximada) dos mesmos, chamamos a atenção para o fato de que nesta divisão não vai, de nossa parte, nenhum preconceito quanto a este ou aquele material, pois todos servem ao mesmo fim. Nossa distinção baseia-se no processo de aquisição de tais materiais. Assim, aqueles a que chamamos de "tradicionais" têm necessariamente de ser comprados em lojas especializadas (papelarias, lojas de tintas, etc). Já os mencionados como "não tradicionais", são recolhidos em qualquer fonte e geralmente não necessitam ser comprados.

Estes materiais serão inicialmente coletados pelos alunos e guardados em depósitos ou armários, para posterior uso coletivo (quando o estoque for suficiente para tanto). Desta forma caracterizamos uma diferença essencial entre os materiais, considerando os "tradicionais" usados individualmente ou coletivamente (isto é muito importante), e os "não tradicionais" como coletivos.

Finalmente, tomando as palavras do prof. Tom Hudson" como nossas, lembramos que "não existem materiais específicos para arte; nenhum material é melhor do que o outro, exceto num contexto particular".

* *Os Materiais*

1.º Tradicionais:

Papéis brancos para desenho (bloco liso formato A2 ou A3, papel canson, papel apergaminhado 40 kg ou 60 kg, papel Ingres, papel couché, etc)

Lápis preto (n.º 1 ou n.º 2 Faber, HB-médio, H-duro, B, 2B..... 6B-macios)

Canetas hidrocor (Caixas com no mínimo 6 cores)

Lápis Cera (de preferência o tipo/estaca com cores variadas. A melhor marca é Faber. Existem outras marcas que são vendidas em caixas com número de cores variadas)

Nanquim preto (marca-Rembrandt da Talens)

Pincéis (pelo de marta — redondos e finos n.º 12, 14, 16 e 18, chatos e largos n.º de 16 para cima) Existe grande variedade de pincéis que têm uso e aplicação diferentes, tudo depende do emprego que será feito dele. Os pincéis, após o uso, qualquer que seja, devem ser limpos e guardados com os pelos voltados para cima.

Tintas (guache, anilina, aquarela, óleo, acrílica) As tintas com fins industriais também podem ser usados (Suvinil, Vinílico , Óleo, Ducci etc) Note-se que para cada tipo de tinta existe um solvente específico que a dissolve. Assim temos

Guache Anilina Aquarela Acrilica Vinilica	Solúveis em água	Óleo →	Água Raz ou Terebentina
		Ducco →	Tiner
		Esmalte →	Ver solvente especial etc.

* *HUDSON, Ton. Educação criadora.* Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil. Apostila. 1972

Digitalizado com CamScanner

Pigmentos (pó xadrez à base de água ou óleo)
Colas (Polar, Cascolar ou semelhantes, goma arábica, cola pelicanol etc) Adicionando-se pigmento (pó) à cola Polar obtém-se uma tinta com efeito semelhante à acrílica. A cola polar pode funcionar como verniz de acabamento.

Papelões, estiletes, cortadores, giletes etc.
Papelões ou papel cartão, cartolina etc (que servem de suporte para pinturas com tintas à base de água ou óleo ou servem ainda para mil outras aplicações)

Canetas e penas especiais para nanquim etc.

Goivas especiais para xilogravura (gravura em madeira)

Tinta especial *para impressão* (a tinta para gravura pode ser usada para desenho a pincel, de pelo duro, com solvente terebentina ou água raz)
Madeiras próprias para gravura (cedro, peroba rosa, peroba do campo, etc)
Rolo especial para gravura
Rolo para pintura comum
Estopa (sempre em grande quantidade)
Algodão, flanela etc.
Goma Laca (asa de barata)
Álcool (90.º). O alcóol serve como solvente de goma laca e de toda espécie de tintas de couro podendo ainda solver anilina apropriada.

Esta lista poderia estender-se muito mais, pois existe uma grande quantidade de materiais a serem utilizados. Mas parece-nos que o que foi citado até aqui já é suficiente.

2.º *Não tradicionais:*
Papéis de todos os tipos e qualidades (jornais, revistas, cartazes, impressos etc)
Fazendas variadas (lisas, estampadas, grossas, finas etc)
Vidros, garrafas, recipientes (plásticos e vidros)
Isopor (qualquer tipo)
Tábuas, madeira compensada, duratex, eucatex etc.
Caixa de madeira ou papelão
Conchas, areias coloridas, pedras, gravetos insetos.
Folhas, raizes, caules, ossos (e toda sorte de objetos naturais que possam ser armazenados).
Fios, cordas, barbantes, linhas, etc.
Sucatas industriais — latas, tampinhas, rolhas, peças metálicas tais como: canos, ralos, torneiras, roscas, peças de máquinas em geral etc.
Pregos, percevejos, parafusos, porcas etc.
Botões, fivelas, colchetes etc.
Estes materiais (ou muitos outros) serão aos poucos coletados pelos alunos, para serem futuramente trabalhados (Note-se que só o fato de os alunos recolherem ou colecionarem tais materiais com um determinado sentido já pode ser considerado um trabalho educativo de grande importância.

ELEMENTOS BÁSICOS QUE SERÃO TRABALHADOS

I) O *Ponto*

O ponto é representado por uma pequena marca deixada no papel através do contato da ponta da caneta com este; ou podemos representá-lo por um pequeno círculo, etc.

Digitalizado com CamScanner

Pelo maior ou menor espaçamento entre os pontos formam-se agrupamentos que determinam formas mais ou menos compactas.

Trabalhando os pontos da mesma forma dentro de um mesmo contorno obteremos efeitos de luz e sombra, volumes e espaços. Ainda com o emprego do ponto conseguimos efeitos de transparência, opacidade. leveza etc. E se utilizarmos a cor conseguimos efeitos óticos na mistura das cores.

II) *A Linha*

A linha se define pela trajetória de um ponto em movimento, como limite de uma forma plana, como eixo de uma figura, ou como contorno de um objeto sólido.

Sua espessura pode ser uniforme ou modulada (variada).
Pode também a linha sugerir volume, textura ou luz, ou então emprestar ênfase à forma, criando ambiente.

Por seu intermédio, exprimem-se tipos de personalidade com amplas variações: rápida , lenta ou estática, nervosa, hierática ou rígida.

Sobretudo, a linha sugere ou acentua o movimento.

As linhas grupadas podem sugerir tensões entre si, na medida em que exigem ou proporcionam apoio mútuo. As linhas curvas tendem a movimentar-se na direção de seu impulso maior, e esse efeito se pode acentuar pela modulação de sua espessura.

Os ângulos, quase sempre, parecem apontar para a direção de seu vértice, e o efeito dinâmico das linhas que têm relação entre si, ao formarem ângulos, torna-se flagrante.

Linhas que convergem para um mesmo ponto criam a ilusão de espaço (perspectiva).

III) *Forma*

A forma no plano é bidimensional; é portanto uma porção limitada do plano, uma área.

A disposição de formas relacionadas entre si pode conduzir à idéia de espaço.

A forma, como a linha, é suscetível de exprimir muitas personalidades: rígida, flexível, incerta, precisa, calma, ativa, torturada etc.

Tradicionalmente dividem-se as formas em dois grandes grupos:

1) formas geométricas
2) formas orgânicas

IV) *Textura*

A textura é a qualidade da forma na superfície: macia,áspera, escorregadia, granulada, ondulada, dura ou mole.

A variação de textura pode ser utilizada na pintura para dar ilusão de espaço.

Digitalizado com CamScanner

V) *Cor*

A cor é um dos principais meios de que se vale o artista para obter variedade, ênfase e unidade em seu trabalho, ou também para criar volumes, espaço, atmosfera e exprimir emoções.

VI) *Espaço.*

O espaço será dos principais objetos de estudo nas 7.ª e 8.ª séries. Todavia, como este é um elemento que se encontra sempre presente em todo e qualquer tipo de manifestação plástica, haverá sempre oportunidade para mencioná-lo, seja em comentários e observações sobre trabalhos, como em propostas e sugestões de temas, que irão acontecer no desenrolar das atividades, preparando-se, desta forma, o terreno para seu estudo posterior.

*TÉCNICAS E MODO DE EMPREGO DOS MATERIAIS

Atenção especial deve ser dada às técnicas que reforçam a textura dos materiais em seu emprego.

Assim, seria interessante explorar o nanquim raspado com lápis cera, Nanquim com palito, lápis cera com varsol, desenho com tinta de impressão, monotipia, tinta hidrográfica com cola plástica etc.

O mais importante, entretanto, é que se criem condições para que o aluno misture materiais, inventando novos modos no emprego desses materiais, criando o que se poderia chamar de técnicas individuais.

Nesse sentido, aproveitaremos aqui as sugestões apresentadas por Ton Hudson em sua apostila *Educação Criadora* que, embora não possam ser exploradas integralmente, devido à precariedade física e material de nossas escolas, podem, por outro lado, abrir perspectivas para novas explorações:

MATERIAIS BIDIMENSIONAIS E TRIDIMENSIONAIS

Todo tipo de papel, restos e retalhos, material impresso, revistas ilustradas, material bi-dimensional que possa ser usado em duas ou três dimensões: cartão papel, corrugado e papelão, lâminas de metal, laminados, todo material para construção, em lâminas — folhas, casca de árvore, sementes, areia, terra. Recipientes de madeira, metal, plástico, cartão, papel etc.

O material acima referido pode ser usado em construção e improvisação em qualquer idade, mas é particularmente vital em grupos de crianças menores.

Materiais podem ser associados com desenvolvimentos especiais — estruturas e massas esculturais, areia molhada, tijolos, blocos de cimento, barro seco, alabastro, madeira en-

Digitalizado com CamScanner

contrada na praia, toras de madeira, raízes de árvore, arenito, pedra calcária, gesso moldado em blocos, politileno, cera, sabão, balsa, pinho, outras madeiras macias e algumas madeiras duras.

Esses materiais de escultura e o processo de esculpir são geralmente usados pelos mais velhos, porém mesmo a criança mais nova deveria ter a oportunidade de explorar massa de alguma forma; melhor usarem peças já prontas — caixas de papelão, por ex. e algumas vezes devem construir em escala grande. Outras peças pré-fabricadas sempre em uso são rodas de qualquer espécie. Aproveitar as de brinquedos velhos, tampas de latas e discos de qualquer espécie podem ser explorados.

Barro e massa plástica são os materiais mais usados com crianças pequenas — são essenciais por sua plasticidade. Escavar e usar o barro local assim como produtos comerciais.

Gesso misturado com outros materiais, como serragem, terra fina, pode ser usado como material macio para esculpir. É usado com tiras de cânhamo, ou qualquer pano, para construir sobre armações feitas de arame, madeira ou outra espécie de estrutura de suporte.

Barro é o mais velho dos materiais usado pelo homem, trabalhado manualmente ou com instrumentos simples, geralmente de madeira. Trabalhar o barro com a mão, formar uma bola, pressionar com o polegar, é uma das maneiras de desenvolver formas obtidas com a mão.

O barro de consistência macia, que pode ser comprimido é o melhor para o desenvolvimento de idéias esculturais. Pode também ser aberto com rolo, cortado em placas para construir e manipular, numa variedade de formas, ou enrolado em corda para construir formas. As partes de barro são ligadas entre si com barbotina (uma mistura de barro com água). O barro ainda úmido pode ser texturado ou estampado com desenhos. O barro mais seco pode ser esculpido, entalhado, arranhado. O barro deve estar totalmente seco antes de ser queimado. O forno pode ser feito na escola, ao ar livre.

Cor é tema contínuo que requer o uso de uma grande variedade de materiais. Não existe nenhum material sem cor e nenhuma forma sem cor, mesmo se é a cor da atmosfera, dos reflexos, da luz, de cinzas de cor reduzida, de pretos, de brancos etc. Normalmente associamos tintas e pigmentos a cor, porém devemos também lembrar o uso de luzes com filtros coloridos, acetatos, tecidos, corantes.

É necessário grande coleção de pigmentos para impressão, tipos e qualidades variadas para pintura: em pó, guache, aquarela, à base de PVA (pigmento colorido misturado à base plástica PVA), pastel, óleo, tintas, corantes.

Digitalizado com CamScanner

Pigmento em pó ou tempera pode ser misturado com goma de farinha rala para ser trabalhada com pincéis, dedos ou instrumentos.

No processo conhecido como "Batik" a cera derretida é pintada com pincel sobre o tecido, que depois é tingido com corante.

Pode-se usar como fogareiro para derreter a cera, um ferro elétrico preso entre dois tijolos (virado de cabeça para baixo).

"Tie and dye" é o método mais simples para tingir tecidos. Algodão, musseline, etc. são amarrados firmemente com barbante e mergulhados em banho frio de corante, produzindo linhas contínuas, círculos concêntricos, etc. Vários amarrados e tingimentos podem ser feitos numa mesma peça.

Tecidos podem ser impressos com padrões gravados em blocos de madeira, ou linóleo e pelo processo de serigrafia.

Com as crianças menores pode-se imprimir usando batata cortada ao meio, como carimbo, com cortes simples — o que dá resultados efetivos. Use a tinta adequada para tecido, sendo necessário somente passar a ferro, pelo avesso, para fixar.

Tecido pode também ser usado em colagens, aplicação e bordados, assim como sobre estruturas de vários materiais, na construção de tendas, pipas etc. Pode-se conseguir construções espaciais e ambientais em escala grande com tecido e armação linear. A exploração do uso escultural do tecido teve até agora pouco desenvolvimento, embora a tecelagem atual sugira muitas possibilidades esculturais. Tecido pode ser usado para acolchoar armações ou mergulhado em resina para criar estruturas rígidas.

A impressão feita em papel deve visar a fins pictóricos criativos e não a simples repetição decorativa de padrões.

Monotipias são feitas desenhando com tinta e pincel sobre vidro e imprimindo a imagem, possibilitando inúmeros recursos. Impressões podem ser tiradas de recortes de papéis ou cartão, de barbante sobre cartão etc.

Impressões com colagem são feitas colando materiais numa prancha e entintando com rolo e imprimindo sobre papel.

Água-forte ponta-seca, água-tinta são processos de impressão mais complexos que devem ser limitados aos alunos mais velhos. Experiências com papéis diferentes, superficies diferentes, tecidos, madeiras etc. em duas e três dimensões.

Papel deve ser considerado uma superfície para exploração, usando lápis cera, conté, carvão, pena e tinta, giz, pastel, canetas de ponta de feltro, guache, têmpera, aquarela.

Digitalizado com CamScanner

Papel duplex pode ser usado para pintura à óleo se pincelado com verniz e terebentina em partes iguais.

Papel deve também ser considerado como um desenvolvimento da superfície. Colagem com todos os tipos de papel, novo, usado, impresso, material pictórico pode ser utilizado, assim como combinação com outros materiais em folha, tecido etc

Papel pode ser usado como material construtivo, escultural em numerosas maneiras: usado como material de relevo, junto com outros tridimensionais, em construção: cortado dobrado, usando padrões geométricos e/ou repetitivos ou usando formas orgânicas, por corte e por modelado.

Papier-maché pode ser usado de várias maneiras; é uma massa feita de papel jornal posto de molho, espremido e misturado com grude de farinha de trigo ou polvilho, podendo ser então modelada.

Método de moldagem — sobre uma estrutura qualquer, papel amassado, molde de barro ou gesso, caixas de papelão, rolos de jornal, armação de arame, sobrepõem-se tiras de papel, ou papel-toalha, mergulhados em grude ralo, em camadas. Papier-maché pode ser aplicado sobre qualquer objeto untado de óleo.

Faz-se uma camada da massa para servir de base e deixa-se secar, para depois cortar ao meio, retirando o objeto e ligando as duas partes com novas camadas.

Com papel, cartão, fita adesiva e fazenda fazem-se simples marionetes de dedo. Marionetes de mão ou luva são feitos com papel, sacos de papel, meias, luvas, papier-maché e espuma de nylon. Podem ser feitos com corpo de madeira e com articulações, sendo manejados por alunos mais velhos.

Papel cartão, linóleo, madeira e outros materiais planos podem ser cortados e usados como mosaico junto com outros materiais, como cacos de cerâmica, seixos, conchas, etc.

Pintura pode ser feita sobre quase todo tipo de material laminado, em folhas. Materiais duros: madeira, papelão, cartão, eucatex, etc. Macios: telas, tecidos de todos os tipos.

A maioria das superfícies para pintura são geralmente aparelhadas (camadas de aglutinante, gesso, emulsão, cola). Pranchas rígidas podem levar também areia com cola, pó de lousa, etc.

Os metais são geralmente pouco usados, embora crianças mais velhas possam aprender a soldar (estanho e prata), brasagem (solda branda) e por pressão (solda forte).

Digitalizado com CamScanner

Solda pode ser usada para ligar folha de Flandres, arames de aço, latão, tiras de aço leve e metal laminado. Brasagem é adequado para construções lineares de arame, tiras de aço de várias secções, tubos etc.

Solda por fusão é melhor para construções em grande escala, com grande peso de metal.

Montagem e colagem de metal é melhor conseguida com solda branda e solda por fusão.

Objetos de metal fundido devem ser soldados com arco elétrico em vez de exi-gás.

Montagem de objetos de madeira "encontrados", restos e peças ou objetos já prontos é feita, facilmente, com colas fortes de madeira ou araldite.

Outros materiais lineares como barbante, corda, linha de pescar são valiosos, tanto em construção rígida como flexível. Podem ser usados repetidamente, assim como folhas flexíveis de politeme (plástico fino transparente).

A grande variedade de plásticos e resinas são acessíveis, mas são bastante caros e algumas vezes difíceis de usar. Os termoplásticos são maleáveis e moldáveis quando aquecidos; quando frios podem ser cortados e trabalhados à máquina como madeira dura ou metal brando. Existem inúmeros plásticos coloridos e transparentes. Podem também ser ligados com calor ou ar quente.

As resinas não podem ser aquecidas e moldadas, são largamente usadas para fins construtivos e esculturais. Só devem ser usadas com crianças de mais idade, em condições adequadas.

Espuma de nylon pode ser cortada com faca afiada ou com arame quente (usar eletricidade) para formas esculturais. Pode-se também moldar a escultura feita em espuma, colocando a peça dentro de areia e despejando o metal quente que queima o plástico, deixando a réplica em metal.

A moderna tecnologia amplia a gama de materiais, mas não substitui a maioria dos materiais tradicionais.

Use vários tipos de projetores; slides podem ser feitos, coloridos com nanquim, gravados com alfinetes, gilete etc. Um projetor elevado dá uma grande imagem na tela ou parede.

Fotografia pode ser outra linguagem diária de cada escolar. Começar com fotogramas — objetos e formas entre o ampliador e o papel fotográfico sensibilizado. Use também negativos velhos para trabalhos experimentais. As crianças mais velhas podem fazer as primeiras tentativas em filmes de 8 mm.

Digitalizado com CamScanner

Não limite a criança a qualquer exploração particular ou tradicional. Toda a gama de materiais deve ser explorada ao longo da vida da criança e do estudante.

Não se limitar ao material processado, tecnológico — luz, espaço, ar, líquidos, partículas, material flexível, semi-rígido e rígido, massa.

Considerar a exploração do material de acordo com a cor: cor natural, cor local ou cor usada pelo homem, como também a gama de luz através de graus variáveis, da transparência para opacidade e densidade.

Com a grande extensão de materiais existentes e sem inibições tradicionais podemos levar a totalidade dos aspectos variáveis do meio à consciência da criança.

Fora da sala de aula existe um mundo de possibilidades infinitas — milhares de pedras, centenas de toneladas de areia, milhões de lâminas de grama, o mar sem limite e a infinidade do espaço. Material existe tanto no microcosmo como no macrocosmo.

Muitos aspectos do trabalho com materiais leva a atividades de grupo, especialmente em situações ambientais, porém existem determinados processos que podem ser prontamente explorados em situações de grupo:

MURAIS - pinturas em escala grande, colagem, mosaico, em pranchas, em papel, em tela, na parede, conjunto de gravuras em grande escala (escolha de temas coletivos).
SÉRIES DE DESENHOS / GRAVURA - frisos, seqüência, episódios.
LIVROS DE CLASSE / GRUPO - alfabeto, poemas, peças, ilustrações.
REPRESENTAÇÕES - improvisações, exploração da sala de aula, oficina ou atelier, decoração, decoração pessoal (do próprio corpo).
TEATRO DE MARIONETES - projetar e fazer um teatro, representação(2)

Observações sobre o que foi proposto acima

Ton Hudson lança-nos uma série de idéias sobre aproveitamento de materiais, que consideramos bastante válidas, mas que pecam pela falta de ordenação e maiores indicações quanto ao que se pode propor. (O texto citado é apenas uma parte da apostila, a parte em que estão enumerados apenas os materiais).

A nosso ver, seria preferível seguir uma seqüência de exercícios (proposições), que evitassem o mal aproveitamento desses materiais e que, por outro lado, pudessem introduzir o aluno, com mais segurança, no mundo da linguagem plástica. Leve-se em conta que o tratamento de tal linguem está sempre sujeito ao material que utilizamos, já que o mesmo apresenta sempre limitações e que, por isso mesmo, exige sem preparo técnico para que tais limitações não reduzam as possibilidades de sua utilização.

Assim sendo, propomos atividades que, antes de mais nada, visam desenvolver e ampliar o campo de aplicação dessa linguagem, partindo de materiais de simples domínio.

---

(2) HUDSON, Ton. *Educação criadora*. Apostila. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, 1972

Digitalizado com CamScanner

técnico, para que seja dada maior atenção à sua escrita, e posteriormente passando-se, com as mesmas propostas, para outros materiais mais complexos no uso. Portanto, cada proposta de exercício que venha a ser apresentada, poderá sempre ser repetida, seguindo a técnica que se deseja explorar. Com isto, supomos, estaremos fornecendo os subsídios para a formação de pensamento plástico, decorrência da utilização consciente da linguagem plástica.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM OS ELEMENTOS BÁSICOS DA LINGUAGEM PLÁSTICA.

1.º Elemento básico "O Ponto"

Material - jogo de hidrocor *e papel branco para desenho (quanto às dimensões no papel, por questão de facilidade, adotamos o "formato A4")*

1.ª Proposta: Dobrando-se a folha pelo meio nos sentidos horizontal e vertical, divide-se a mesma em quatro retângulos iguais. Em cada um dos retângulos iremos trabalhar com pontos procurando obter resultados diversos:

a) Com uma cor distribuímos pequenos pontos com espaçamento regular e com muita proximidade até que se *defina* uma *forma*. Em seguida mudamos de cor e trabalhamos da mesma maneira, e, assim, sucessivamente, até que se preencha todo o retângulo. Nota-se que a maior ou menor proximidade entre os pontos, quando trabalhamos com uma mesma cor, pela interferência dos espaços brancos, dá-nos o efeito de gradação de cor e textura.

As formas se completam e o contorno de uma define o contorno da seguinte.

A própria maneira de se tocar no papel para definir o ponto interfere no resultado geral do trabalho, diversificando a textura e o contorno de formas.

Neste 1.º trabalho evitaremos misturar pontos de cores diferentes em uma mesma forma.

b) No retângulo seguinte iremos variar o tamanho dos pontos e os espaçamentos entre os mesmos, procurando *efeitos de cores com mistura de pontos* (ver exemplo n.º 1).

c) No terceiro retângulo construiremos formas de contorno pontilhado muito próximo, e, gradativamente, iremos dando maior espaçamento a estes pontos e assim teremos *sobre um fundo modulado de pontos, formas de cor branca* (cor do papel). (Ver exemplo n.º 2)

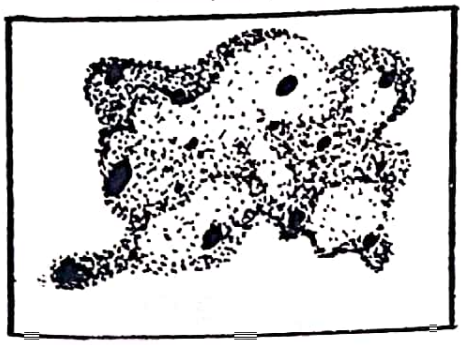
d) No quarto retângulo utilizaremos o ponto trabalhando das maneiras anteriormente indicadas *construindo um desenho de nossa imaginação* (procedimento livre com possíveis invenções).

Nota importante

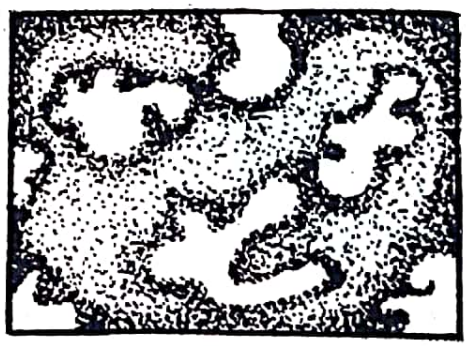
Os trabalhos devem ser improvisados sem que se recorra a um traçado prévio a lápis.

Evitaremos as chamadas formas figurativas para que se obtenha maior espontaneidade no resultado.

Exemplo n.º 1



Exemplo n.º 2



Digitalizado com CamScanner

Para uma melhor compreensão dos trabalhos por parte da turma, o professor deverá ilustrar cada procedimento proposto com um exemplo.

Objetivos - Desenvolvemos aqui noções de conjunto na realização simultânea, improvisada e inventiva da descoberta de regras próprias para obtenção dos resultados propostos.

2.ª Proposta: utilizando "o ponto"

Material - O mesmo da 1.ª proposta.

Nesta proposta tentaremos evidenciar uma breve noção entre forma e fundo, que nos conduz, obviamente, à idéia de espaço. Trata-se de:

Criar formas, por agrupamento de pontos, que se destaquem de um fundo, também trabalhado com pontos".

Para realização desta proposta, podemos adotar os seguintes procedimentos:

a) Trabalhando-se os pontos de cada *forma,* com espaçamento diferente do que se empregou no *fundo.*
b) Usando uma cor uniforme para o *fundo,* sobre o qual destacam-se *formas* de cores variadas.
c) Intensificando-se o tratamento de pontos no contorno das *formas*
d) Variando-se os tamanhos dos pontos, ou na *forma* ou no *fundo.*

2.º Elemento básico: "A Linha"

Material - Jogo de hidrocor e papel branco de desenho.

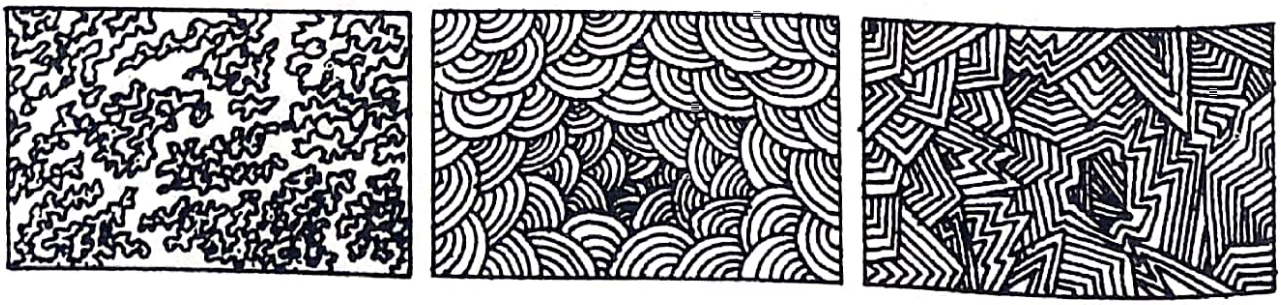
1.ª Proposta - "Trabalhar com a linha (ou linhas) de maneiras diversas a fim de obter estruturas e texturas variadas:

Texturas variadas:

Procedimento — Divide-se a folha em quatro retângulos conforme foi proposto no exercício anterior.

a) No primeiro retângulo — com linhas mistas traçadas de forma contínua sem formar emaranhado, definimos formas pelo uso de cor. (exemplo 3). (linha rendilhada)
b) No segundo retângulo — linhas curvas concêntricas, evitando cruzamento, procurando ritmo e sentido de espaço (exemplo 4)
c) No terceiro retângulo — linhas quebradas e paralelas, evitando cruzamento criando tensões (exemplo 5).
d) No quarto retângulo — uso simultâneo dos três procedimentos anteriores.

Exemplo 3 Exemplo 4 Exemplo 5



Digitalizado com CamScanner

Observe-se que os trabalhos devem conservar a idéia de improvisação, portanto, deve ser evitado qualquer traçado prévio a lápis.

Objetivos — Coordenação motora, observação das leis próprias a cada trabalho e dos diferentes resultados, pela simples mudança na construção dos traçados e dos efeitos de cor.

2.ª Proposta com a linha

Material - Hidrocor e papel p/desenho (formato A_4)

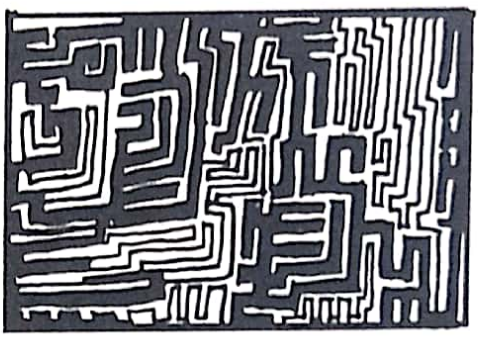
(Utilize-se toda folha de papel para o trabalho)

Criar uma estrutura linear tendo por base de traçado a "linha digital contínua"

Nota — Chamamos de "linha digital contínua" ao traçado linear que tem por modelo a impressão digital. Para que se possa explicar claramente tal tipo de formação linear aos alunos, propõem-se que os mesmos tirem suas impressões digitais (sujando os dedos com hidrocor ou lapis preto). Em seguida faça-se a proposta de desenho com base na observação das linhas que se verificam nessas impressões. Os dois exemplos que se seguem (Exemplo 6 e 7) tornam bastante evidente a nossa proposta.

Exemplo 6

Exemplo 7



Observe-se que:

1.º) Tal proposta pode ser resolvida com uma única cor (mas não necessariamente)

2.º) A variação de espessura nas linhas enriquecem muito o traçado.

3.º) No exemplo 7, embora se tenha recorrido à construção com linhas retas, está bem claro que a base do traçado é digital como no exemplo 6.

3.ª Proposta com linha e cor — Linhas Sinuosas

— *"Criar movimentos ou modular a superfície do desenho com linhas sinuosas".*

Material — Caneta hidrocor e meia folha de papel branco tamanho ofício. (formato A 4)

Procedimento — Traçam-se algumas linhas sinuosas em toda a extensão da folha deixando-se grandes espaços entre as mesmas. Em seguida preenchemos estes espaços com linhas próximas que seguem o movimento ondulatório das linhas mestras devendo-se sempre evitar cruzamentos de linhas (exemplos 8 e 9).

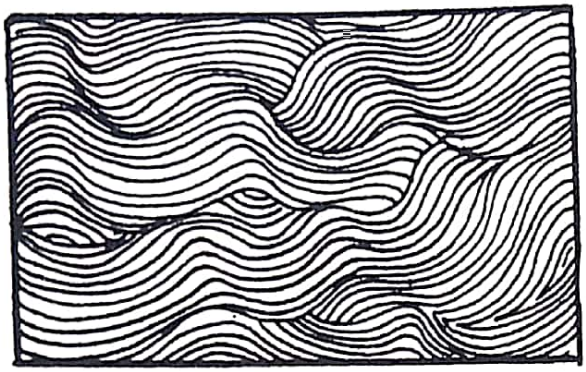
Digitalizado com CamScanner

O uso da cor pode ser livre ou pode estar sujeito a uma determinada regra de seqüência.

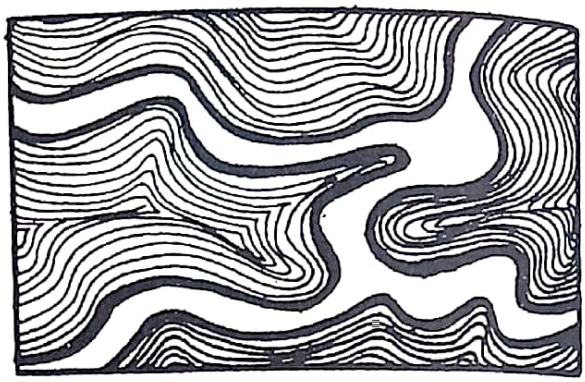
Ainda com relação à cor, podemos notar que o trabalho pode ser pretexto para o estudo de aplicação da mesma. Então podemos exigir trabalhos com o uso de cores quentes ou frias, contrastantes, tonalidades, etc.

Pode-se notar também que a variedade de espessura nas linhas produz efeitos variados no desenho.

Exemplo 8



Exemplo 9 produz



Observação — A proximidade entre as linhas é responsável pelo resultado plástico do trabalho.

Objetivos — A atividade de concentração e atenção é de grande importância na execução dos trabalhos..

A procura, que se faz necessária, para um traçado harmônico conduz à idéia de estilo na execução.

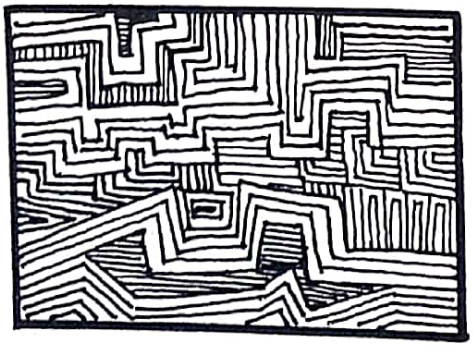
Observação na semelhança dos movimentos naturais assim como de algumas estruturas orgânicas.

Variações possíveis sobre a mesma proposta.

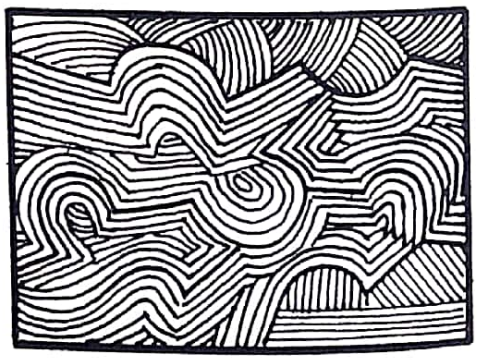
Podemos variar este mesmo tipo de trabalho usando linhas quebradas e linhas **mistas**.

Os exemplos que se seguem (10 e 11) apresentam algumas possibilidades dessas variações propostas

Exemplo 10 — Linhas quebradas



Exemplo 11 — Linhas mistas



Digitalizado com CamScanner

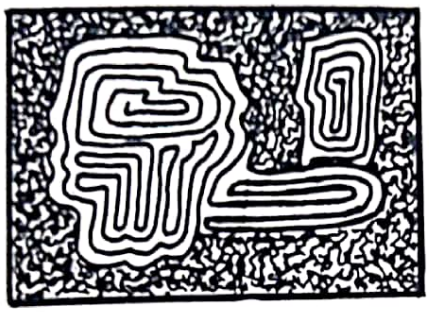
4.ª Proposta com linha

— *Destacar forma e fundo através de construções lineares variadas, que foram, até aqui, exploradas* .

Material — O mesmo dos exercícios anteriores.

— Procedimento — Esta proposta pode ser solucionada por um grande número de recursos diferentes.

Nos exemplos 12 e 13 utilizamos as seguintes soluções:



Exemplo 12

Linhas "rendilhadas" para o fundo e "linha digital contínua" para a forma.

Exemplo 13

"Linha digital contínua" para a forma e "linhas retas ou quebradas" para o fundo.

O emprego da cor poderá tornar ainda mais evidente a distinção forma e fundo.

Objetivos — Simples construções lineares levam a configurações expressivas, ao mesmo tempo que o contraste entre o uso das linhas torna evidente o sentido espacial.

**Utilização simultânea de Pontos e Linhas*

1.ª Proposta com ponto e linha

— *"Criar ritmos lineares por "desvios de obstáculos":*

Material — Caneta hidrocor e meia folha de papel branco tamanho ofício. (formato *A4*)

Procedimento — Distribuem-se pontos de tamanhos variados e com grandes espaçamentos sobre o papel. Em seguida, traçam-se linhas contínuas que seguem uma mesma direçao, ligando bordos opostos do papel, e que devem desviar-se dos pontos que se acham em seus caminhos (exemplo 14)

Objetivos — A relação que se faz imediata com o movimento líquido ou com estruturas orgânicas (nós de madeira) favorece a imaginação.

Digitalizado com CamScanner

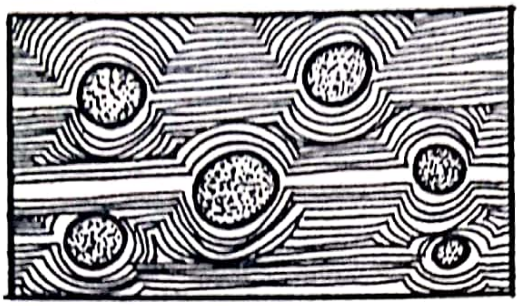
Observações importantes — Note-se que a proximidade entre as linhas é a grande responsável pelo resultado plástico do trabalho. O cruzamento de linhas deve ser evitado.

Variações sobre o mesmo tema:

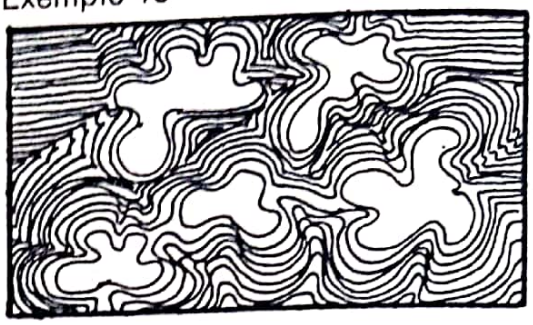
Se em vez de pontos (pequenos círculos) usamos formas geométricas ou formas orgânicas abstratas obtemos variações interessantes, as quais devem ser propostas.

Veja-se o exemplo 15.

Exemplo 14



Exemplo 15



2.ª Proposta com ponto e linha

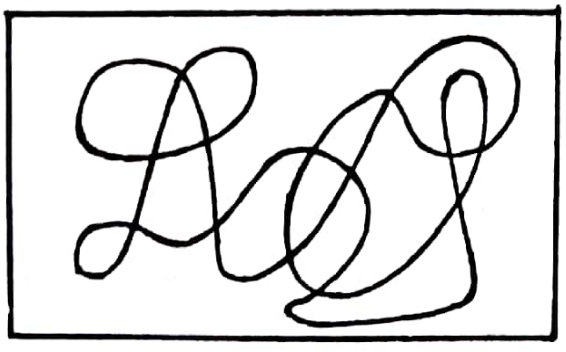
— *"Construir um conjunto estruturado de formas a partir do traçado de uma linha contínua, utilizando-se dos recursos gráficos de pontos e linhas para trabalhar o conjunto".*

Material — Hidrocor e papel branco (folha tamanho ofício)

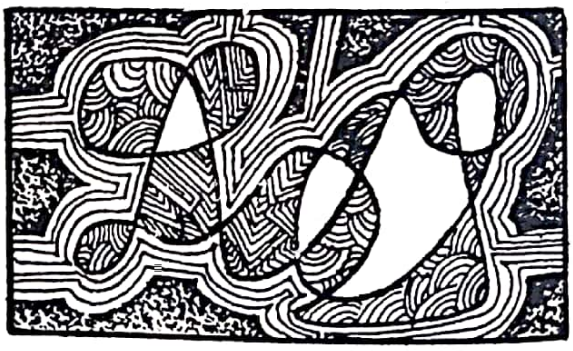
Processo — Suponhamos uma linha contínua e sinuosa traçada livremente sobre o papel formando uma espécie de teia.Criam-se desta maneira pequenas formas que compõem a forma maior.
Se agora recorremos aos ensinamentos anteriores podemos tratar o trabalho de inúmeras maneiras conforme sugestão dos exemplos 16a e 16b

Objetivos — A imaginação para uso dos recursos plásticos, a que se faz apelo é de grande importância.

A procura de simplificação e, ao mesmo tempo, da seleção de recursos gráficos, conduzem à concentração e atenção para as leis próprias do trabalho, que daí decorrem.



Exemplo 16a — Esquema do traçado da linha contínua que origina a construção do desenho



Exemplo 16b — Uma possibilidade de realização do trabalho adotando os recursos de ponto e linha

Observação — Se ao invés da linha sinuosa recorrermos à linha quebrada na formação de teia, obteremos uma formação totalmente diversa da que é sugerida no exercício acima.

Digitalizado com CamScanner

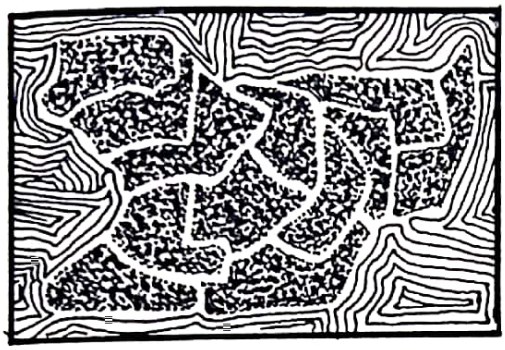
3.ª Proposta com ponto e linha

— *Estruturar um conjunto a partir da junção de formas que se completam formando um todo unitário*

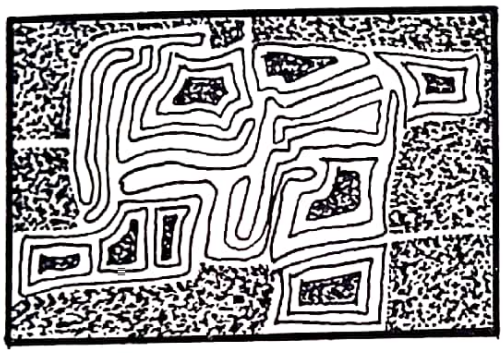
Material — Hidrocor e papel branco (formato A_4)

Processo — Trata-se de juntar formas sucessivamente, a maneira de um quebra cabeças, até que se configure uma forma maior, que será trabalhada com recursos gráficos de ponto e linha, devendo se destacar do fundo também trabalhado com os mesmos elementos.

Os exemplos abaixo indicam as possibilidades desse exercício



Exemplo 17a — Conjunto de formas trabalhadas c/pontos que se destacam do fundo linear.



Exemplo 17b — Aqui, ao contrário do exemplo acima, o conjunto formal é linear e o fundo em pontos.

Exemplo 17c — Observe-se o tratamento quase que exclusivamente linear definindo 3 planos, e o aproveitamento do espaço branco que define o plano do fundo.

Note-se a preocupação em definir um plano de base (trabalhado em linhas grossas) que sustenta o conjunto.

Observação — Conforme se pode verificar, nesta proposta, somos levados a dotar a forma construída de um sentido significativo. Este fato conduzirá grande parte dos alunos a procurarem configurar no conjunto ou em partes dele elementos "figurativos". Contudo, chamamos atenção para que estas formas *figurativas* devem ser concebidas com a mesma liberdade de traçado com que se "rabisca um papel". Assim, devemos dar consciência ao aluno de que uma forma desenhada, qualquer que seja, é, antes de mais nada, um desenho, que nada tem a ver com o objeto real.

Digitalizado com CamScanner

4.ª Proposta com ponto e linha

— "Construção de uma estrutura ramificada ou Ramificação"

Material — Hidrocor e papel branco tamanho ofício.

Processo — Partindo-se de uma linha mestra traçada com mais vigor e espessura significativa, fazemos nascer (traçamos) outras linhas que se subdividem indefinidamente, à semelhança da nervuração de uma folha. (Note-se que a idéia básica é a estrutura de uma árvore). Desta maneira definem-se no papel inúmeras formas que serão tratadas com pontos ou com linhas finas e delicadas à maneira de um rendilhado. (Veja-se exemplo 18)

Exemplo 18

Objetivos — O processo de abstração e simplificação da forma juntamente com a evidente semelhança com a estrutura orgânica natural é um forte estímulo à imaginação e à observação plástica do objeto real.

** Variações técnicas e algumas propostas neste sentido*

Variações Técnicas

Os trabalhos até aqui propostos apresentam uma certa repetição, que pode ser monótona e desestimulante, no que diz respeito à técnica.

Porém este aspecto pode ser facilmente superado, se levarmos em conta que todos eles dão oportunidade a que sejam valorizadas com emprego de técnicas que foram descritas no programa de 1.ª e 2.ª séries, e que podem ser:

Nanquim raspado com lápis cera.
Nanquim lavado com guache branco.
Nanquim em papel molhado.
Nanquim soprado (principalmente para o trabalho de ramificação).
Desenho ambidestro (para estruturas de linha contínua).

Observe-se que o fato de, nas propostas que vimos fazendo, não ter sido sugerido outro material técnico, além do hidrocor sobre papel, não significa que tais propostas não possam ser trabalhadas com outros materiais. Assim sendo, passaremos a algumas propostas técnicas.

Digitalizado com CamScanner

1.ª Proposta de técnica

— Construção de uma estrutura linear com tratamento chamado "Linha Plástica"

Material — Papel branco para desenho (formato A 4), servindo também qualquer outro papel ou papelão que tenha alguma consistência (cartolina, cartão duplex, papel canson etc.) e que sirva de suporte. Lápis preto para desenho (HB, B ou n.ºs 1 ou 2) tesoura, cola plástica em bisnaga. Linhas ou fios de várias procedências ou espécies (Barbantes, linhas para tapeçaria, fios de lã, ráfia etc.).

Processo — Depois de um desenho linear, feito a lápis preto, bem de leve, o qual deve ter como base uma das propostas de trabalhos com linha, passamos à colagem de fios de linha sobre o qual foi traçado, ou preenchendo áreas delimitadas com a colagem dos mesmos fios.

Este trabalho, para surtir bom resultado, exige atenção e método.

De início, devemos exigir que a colagem das linhas ocupe a totalidade do suporte, de tal modo que, findo o trabalho, tenhamos algo semelhante a uma tapeçaria.

Nota importante — O desenho básico (a lápis) deve ser "original do aluno". Além disso, a mistura de espécies diferentes de linhas em um mesmo trabalho só deve ser pedida depois que for feito um exercício em que se explorou um único material.

Note-se também que o desenho de estrutura digital contínua será de grande utilidade neste trabalho.

Objetivos — Num trabalho desta natureza podemos colocar como objetivos: A atenção ao planejamento prévio, tendo em vista as limitações materiais. O método organizado para a execução técnica (seleção dos fios de linha e suas cores respectivas). A limpeza de execução. A exploração de todos os recursos gráficos que até aqui foram propostos, assim como a necessidade de seleção de tais recursos, para a execução do trabalho.

2.ª Proposta de técnica

— "Trabalhar uma das propostas de estruturas com areia colorida"

Material — Papel ou papelão para suporte

Lápis preto (HB ou n.º 2)

Cola plástica e coleção de areia ou terra colorida.

Processo — Após a realização de um traçado a lápis preto (ou com hidrocor) de uma estrutura linear contínua, ou de uma estrutura ramificada, trabalhamos as formas com a areia ou terra colorida, que se fixa no suporte com cola plástica.

Podemos ainda utilizar a tinta guache para tingir a areia colada, afim de se obter maior variedade de texturas e cores.

Trata-se, portanto, de realizar uma pintura com areia.

Claro está que este tipo de material pode ser aplicado a uma inifnidade de trabalhos, pois, como se disse acima, é um trabalho de pintura.

Digitalizado com CamScanner

Observações — Depois de pronto, o trabalho deve receber uma camada de fixativo (Spray-Jet ou a própria cola plástica).

A areia ou terra colorida poderá depois disso, juntar-se a outros materiais ou técnicas (lápis cera, nanquim, hidrocor, guache, etc.) para realização de trabalhos com técnicas mistas

Objetivos — Neste trabalho também se objetiva:

A atenção ao planejamento prévio; a ordem necessária à seleção das cores; o cuidado com a limpeza para uma boa apresentação final do trabalho; a necessidade de estabelecer uma lei que ordene a boa realização técnica.

3.ª Proposta de Técnica

— *Desenvolver um tema em várias técnicas*

Evidentemente, para esta proposta não podemos dar indicação de material uma vez que os mesmos ficam sujeitos à variação técnica que pretendemos adotar.

Daremos uma sugestão de desenvolvimento temático para que a mesma possa servir de modelo para qualquer outra que se pretenda aplicar.

1.º — Como surge a idéia do "tema"

Em conversas informais com os alunos, no decorrer de várias aulas, em que os mesmos desenvolvem trabalhos que vêm sendo aplicados, surge, espontaneamente, uma fala sobre histórias sobrenaturais que envolvem, geralmente, a existência de animais fantásticos.

Depois de muitas histórias contadas e, naturalmente, inventadas por estes alunos, resolve o professor explorar ainda mais tais conversas, sugerindo que seus alunos tomem como tema para desenho os "animais fantásticos" que povoam suas histórias.

Assim a primeira abordagem temática fica sujeita ao material de que casualmente os alunos dispõem naquela aula (no caso, trata-se de hidrocor e lápis cera).

Lembramos que o professor deverá sempre exigir do aluno que, para a resolução gráfica (ou pictórica) do trabalho, deve lançar mão dos recursos plásticos que até aqui foram exercitados, quais sejam: utilização de ponto e linha para modular, movimentar e contrastar planos e formas.

Em seguida, fez-se a proposta de desenvolver o mesmo tema (animais fantásticos) com outras técnicas, para uma exploração mais expressiva do material temático.

2.º — Desenvolvimento técnico

As técnicas propostas foram 1.º nanquim raspado com lápis cera e 2.º colagem com papéis, tecidos e outros objetos.

Naturalmente pensou-se nessas técnicas porque as mesmas ofereciam condições às necessidades expressivas do tema.

Digitalizado com CamScanner

4.ª proposta de técnica

— *Desenvolver tecnicamente um desenho de memória*

Material para uma primeira abordagem:

Lápis preto 6B para desenho,hidrocor e papéis brancos(folha tamanho ofício)

Processo — Apresenta-se um objeto de contorno simples e bem característico (por exemplo: uma garrafa ou moringa, ou vidro de forma característica).

A turma deverá observar atentamente a forma apresentada, prestando muita atenção ao seu contorno geral.

Depois disso feito, guarda-se o objeto, e então os alunos devem tentar desenhá-lo a lápis, recorrendo à memória da forma. Este desenho é simplesmente um rascunho. Posteriormente, em outra folha, tentaremos um arranjo gráfico com a repetição da forma observada e memorizada.

Para conclusão do trabalho, feito em hidrocor, utilizaremos recursos gráficos até aqui aprendidos (pontos e linhas).

Material para uma segunda abordagem

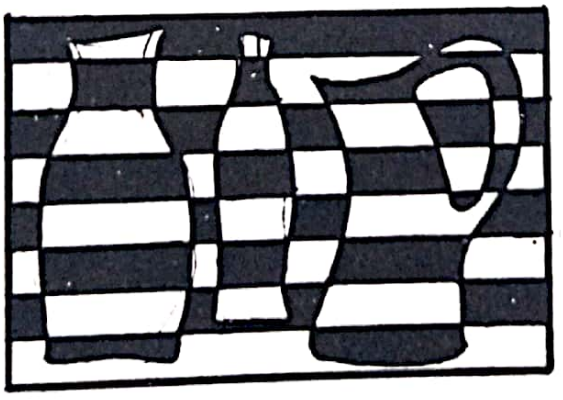
Lápis preto, tinta guache e pincéis, papel branco para desenho (formato A4)

Proporemos duas formas de tratamento para o tema, formas estas que poderão oferecer melhores condições para exploração deste tipo de material.

1.ª proposta — Compor as formas observadas numa folha de desenho previamente pautada (no sentido horizontal ou vertical) para que se faça uso de cores contrastantes, criando um jogo de formas positivo-negativo (pode-se adotar também jogo de tonalidades claro-escuro ou de cores próximas, ex.: azul-verde, marrom-amarelo etc.)

Veja-se o exemplo19, que deixa bem clara a nossa proposta.

Exemplo 19



2.ª proposta para tratamento do mesmo tema

— "Resolução temática do desenho de memória, utilizando-se do recurso de interseção de formas"

Material — O mesmo de proposta anterior

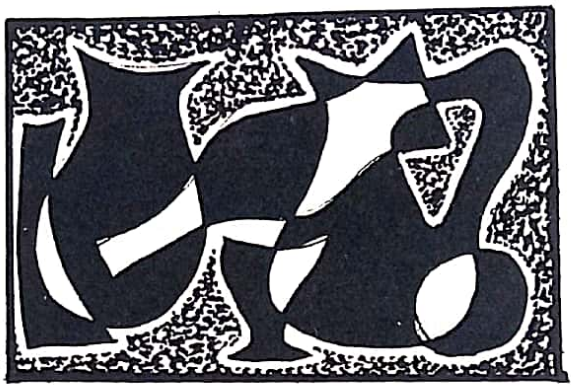
Digitalizado com CamScanner

Processo — Trata-se de desenhar as formas, passando uma por cima de outra e empregando-se a cor de tal maneira, que nenhuma parte do contorno das formas fique omitido.

Podemos aqui tirar partido da mistura de cores para se conseguir uma outra resultante desta mistura. Assim, se tivermos uma forma amarela interceptada por uma azul, a interseção será verde, e assim por diante.

O exemplo 20, embora em preto e branco nos dá idéia do processo

Exemplo 20



* *Outras atividades que envolvam observação direta ou análise da forma.*

Conforme se verifica, a última proposta de tratamento técnico já invade o campo da observação direta de um modelo, o qual serve apenas de motivo para explorações técnicas e formais e que pode, por esta razão, alimentar a imaginação formal para desenvolvimento de outros trabalhos.

Assim, passaremos agora à proposta de atividades que envolvem a análise e a observação das formas que nos circundam.

Os exemplos que se seguem enfatizam ora a *forma* (isto é, o contorno ou a linha que imaginamos ou percebemos à volta do objeto), ora a *textura* (qualidade da superfície), ora a *estrutura* (disposição e ordem das partes de um todo), ora a *cor* (luz) ou cor pigmento (matéria), ora o *espaço* (interno ou externo), ora o *movimento* (ritmo das formas no espaço).

Estes conteúdos poderão ser compreendidos pelo aluno, através da observação direta, da análise de trabalhos, da exploração tátil do mundo físico, ou pela simples realização dos trabalhos propostos pelo professor.

1.ª Proposta - Trabalhando com a forma recortada

Os alunos deverão, inicialmente, observar uma forma qualquer de um objeto, à sua escolha.

Pedimos então que desenhem o contorno (forma) deste objeto em um pedaço de cartolina.

Observe-se que estamos apenas interessados no contorno da forma em sua expressão mais simples.

Finalizada esta etapa do trabalho, pedimos que recortem esta forma e que reproduzam seu contorno, com auxílio do lápis ou do hidrocor na folha de papel de desenho.

Digitalizado com CamScanner

O contorno deverá ser desenhado repetidas vezes a fim de que se consiga uma composição rítmica pela repetição de uma mesma forma. Pode-se sugerir o processo de "interseção de formas", que foi proposto em exercício anterior.

Outra opção para resolução do desenho, seria a de colocar a forma recortada em cartolina, em posições tais, em relação à folha de desenho, que se consiga projeção de sombras, deformando a forma original, e então delimitar o contorno destas sombras no papel.

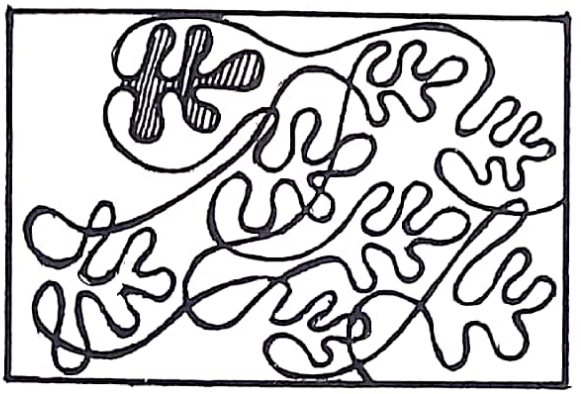
Por este processo podemos chegar à concepção de formas inteiramente diversas da original.

O tratamento técnico deste trabalho poderá ser muito variado como: hidrocor, lápis cera, guache, nanquim etc.

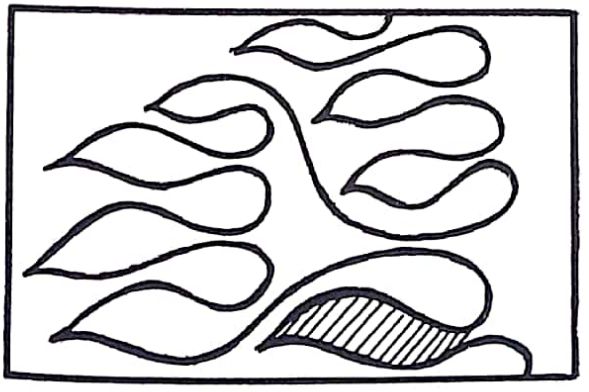
2.ª Proposta - Repetição contínua e ininterrupta de um contorno

Estando os alunos munidos de lápis preto e papel de desenho, pede-se que os mesmos concentrem-se, em silêncio, e procurem pensar em um contorno bastante simples (de uma flor, folha, bicho, etc. ou mesmo uma abstração). Em seguida, esta forma (ou contorno) deverá ser desenhada repetidas vezes no papel, sem que se retire o lápis do mesmo, a fim de que se obtenha um arabesco movimentado, como forma resultante.

Os exemplos abaixo poderão esclarecer nossa proposta



Exemplo 21 - Arabesco obtido pela repetição sucessiva e contínua, sem cruzamento de linhas, do contorno de uma folha (o achúriado indica a formação ou contorno, que deu origem ao traçado).



Exemplo 22 - Outro exemplo de arabesco obtido com a mesma proposta, onde se verificam cruzamentos de linhas (A achúria indica a forma originária do desenho)

Em seguida, juntamente com o professor, os alunos deverão apreciar e analisar seus esboços, procurando corrigir os traçados muito complicados ou tentando outro traçado.

Pronto o desenho do arabesco, ele poderá servir como motivo de um trabalho individual ou em grupo. Neste caso sua execução terá proporções maiores que as habi-

Digitalizado com CamScanner

tuais, e o arabesco será repetido tantas vezes quantas forem necessárias para que se preencha o espaço de folha grande.

Como técnica podemos sugerir: hidrocor; lápis cera; guache; nanquim raspado com lápis cera ou lápis cera com varsol.

Para esta última técnica, sugerimos o seguinte procedimento:

1.º) Selecionem-se algumas cores de lápis cera, tais como: amarelo, vermelho, azul, rosa, etc.

2.) Cubra-se toda a superfície do papel com formas (listras, quadriculado ou quaisquer outras), trabalhadas vigorosamente com as cores do lápis cera.

3.º) Com um algodão embebido em varsol, dissolvem-se levemente as cores aplicadas no papel, procurando-se obter como resultado, uma coloração mesclada e mais suave que a anterior.

4.º) Reproduza-se agora o arabesco, que foi concebido inicialmente em outra folha, por um processo qualquer (por exemplo: decalque), sobre este fundo de cores dissolvidas em varsol.

5.º) Com lápis cera preto, recubra-se o traçado do arabesco, com traços largos e fortes.

Depois de uma apreciação, feita com o professor, do resultado obtido, o aluno poderá voltar a retrabalhar sua obra, ou com lápis cera, ou acrescentando toques coloridos de hidrocor, finalizando assim seu trabalho.

Pode-se ainda utilizar o mesmo arabesco como motivo para um trabalho, utilizando-se a técnica de "Linha plástica", apresentada anteriormente nesta proposta.

Num trabalho de grandes proporções sugerimos que se coloque o suporte (papelão ou tela) no chão e, utilizando-se de tinta industrial em lata, os alunos, com auxílio de pedaços de pau ou cabo de pincéis, mergulhados na tinta e retirados, embebidos da cor, farão com que esta escorra ou pingue sobre o suporte, tentando, ao mesmo tempo, reproduzir, gesticulando no ar, o arabesco produzido inicialmente no papel, a lápis. Chegamos aqui ao processo chamado habitualmente como *action-painting*.

3.ª proposta. Desenho de observação e de memorização de uma paisagem

Material - lápis 6B para desenho, hidrocor e papel branco tamanho ofício.

Processo - Suponhamos um passeio a um local onde se possam apreciar aspectos variados de paisagens.

Estando os alunos avisados para o fato, segue a livre escolha de locais que cada aluno irá observar atentamente. Tentarão apenas gravar na memória coisas que lhes chamaram a atenção, tentando assim elaborar um conjunto desses elementos, tirando partido da sugestão gráfica e estrutural.

Os alunos poderão, ainda no local, realizar algumas anotações de aspectos que mais interessaram a eles.

Em seguida, já em sala de aula os alunos são levados a elaborar um primeiro esboço de paisagem, a lápis.

Digitalizado com CamScanner

Finalmente, em outra folha e sem auxílio do lápis, oa alunos executam o trabalho utilizando o hidrocor como material técnico. Posteriormente este mesmo desenho poderá ser utilizado como assunto ou tema a ser desenvolvido com outras técnicas, já sugeridas neste trabalho.

Para o mesmo tipo de trabalho podemos utilizar o recurso audiovisual, ou seja: o professor faz uma projeção de paisagens ou aspectos paisagísticos.

Os alunos observam por um breve espaço de tempo cada *slide* apresentado (lembramos que estes *slides*, no caso, devem ser poucos, com boa visibilidade e previamente selecionados).

Posteriormente, seguem-se os desenhos conforme as etapas descritas acima.

Objetivos — Na passagem do que ficou na memória para a concretização no papel, verifica-se uma transformação que está sujeita à sensibilidade, à imaginação, ao senso de improviso e às possibilidades técnicas de cada um.

Nota importante - logicamente os trabalhos que chamamos "desenho de memória" favorecem a liberdade expressiva do aluno pelo fato de que este não se sente sujeito e limitado pelo desejo de imitar aquilo que se propõe desenhar.

4.ª proposta - *Desenho de observação e memorização de estruturas*

Os alunos são levados, em passeio, a coletar formas naturais cujas estruturas podem ser evidenciadas. (Ex. folhas, flores, insetos, conchas, ou restos fossilizados). Segue-se, em sala de aula, a proposta de que observem as estruturas dos corpos coletados e que procurem transpor para papel grosso ou cartolina contornos mais ou menos esquematizados e simplificados de tais organizações estruturais. Obteremos, assim, padrões formais, que tão logo estejam prontos serão cuidadosamente recortados. Proponha-se, então, uma atividade técnica para que se obtenham composições com a impressão desses recortes.

Com lápis cera - coloquem-se as formas recortadas em cartolina sob uma folha de papel de desenho, previamente trabalhada com o mesmo material, eliminando assim o branco do papel. Com auxílio de cores fortes de lápis cera, passemos o mesmo, deitado sobre o papel, por cima dos locais em que se encontram os recortes de cartolina. Esta ficará então impressa, no lado em que se trabalha, da folha.

Posteriormente, poderemos finalizar o exercício reforçando os contornos com hidrocor, ou o próprio lápis cera, ou ainda empregando tinta aguada, anilina, guache ou aquarela sobre o papel.

Poderemos ainda obter resultados interessantes se colocarmos estas mesmas formas de cartolina, ou os próprios objetos naturais, sob a folha de desenho, e sobre este trabalharmos com um rolo, mais ou menos duro, de gravura, previamente entintado com tinta própria.

Nota: O trabalho com tinta de gravura só deve ser aplicado em sala própria e com poucos alunos, no máximo 10 de cada vez.

5.ª Proposta - *Explorando a forma e movimentos do Corpo Humano*

A forma do corpo humano é, geralmente, muito pouco representada por adolescentes. Os motivos desta exclusão remonta a períodos bem distantes do nosso, quando se conceituou a forma humana como a mais perfeita de todas as formas e, portanto, a mais difícil de ser representada (ou reproduzida). Tanto isto é verdade, que a tradição acadê-

Digitalizado com CamScanner

mica francesa, instituida em fins do século XVIII, considerava a importância dos pintores oficiais, pelos temas que estes abordavam. Assim um pintor que não abordasse em seus quadros temas de trabalhos ou grandes feitos humanos, seria considerado um pintor de segunda categoria.

O advento de arte moderna derrubou estes preconceitos (que nada têm a ver com a arte) e permitiu que se recolocassem as coisas em seus devidos lugares. Todavia, uma tradição tão arraigada não se desfaz facilmente, principalmente, entre os adolescentes, onde o desejo (e ao mesmo tempo o sentimento de incapacidade) de imitar ou de confrontar-se com os adultos é muito acentuado.

Sabendo-se de todos estes problemas e preconceitos, não nos parece muito lógico que se faça com que os mesmos adolescentes sentem-se diante de um corpo humano e procurem desenhá-lo.

Tentaremos então abordar o assunto de outra maneira, a qual pode levar a bons resultados. Nosso raciocínio baseia-se em que, *um corpo, qualquer que seja, torna-se muito mais simples de ser compreendido como "contorno" quando o vemos representado em duas dimensões* (forma plana).

Isto é tanto mais verdadeiro, quando se verifica que o homem pensa em duas dimensões e não em três (lembramos que, por *convenção,* os corpos têm três dimensões).

Assim é que propomos nossa atividade da maneira que a seguir transcrevemos:

Levem-se os alunos ao pátio da escola, ou a uma sala espaçosa com poucos móveis. Divida-se a turma em pequenos grupos (de 5 alunos no máximo). Cada grupo ficará reunido em locais diferentes do pátio ou da sala.

Propomos então que, em cada grupo, um aluno deite-se no chão e tome uma posição qualquer. Em seguida, outro aluno do grupo, munido de giz, irá contornar a forma desse corpo no chão, de modo que, quando aquele que ali se encontrava deitado levantar-se, fique desenhada neste local sua silhueta. O mesmo "jogo" poderá ser feito com quantos de um mesmo grupo queiram fazê-lo. Assim, ao cabo de algum tempo, teremos desenhado no piso do pátio ou da sala, grande número de contornos de forma humana nas mais variadas posições possíveis.

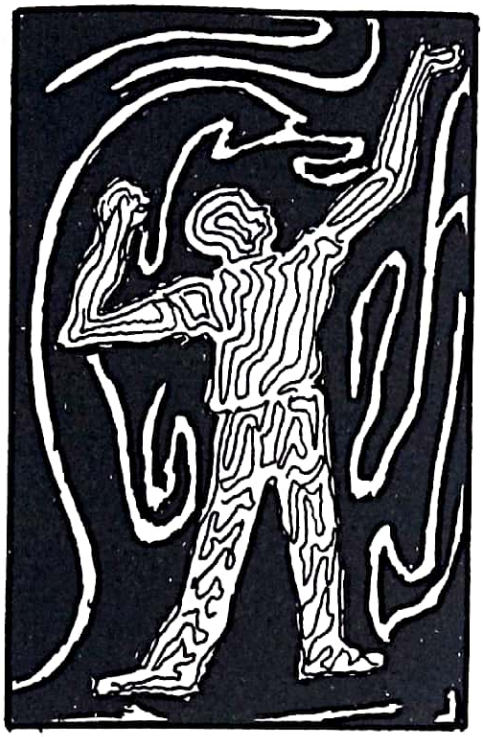
Esta experiência em si já pode valer por um trabalho, pois podemos chegar ao ponto de representar, por este processo, cenas previamente projetadas (o giz colorido poderá emprestar grande beleza ao conjunto).

A etapa seguinte de nossa proposta é a de que os alunos, devidamente munidos de lápis e papel, copiem as silhuetas ou contornos que mais interessarem a eles. Seria interessante que a cada aluno fosse pedido apresentar uma ou duas folhas contendo o maior número possível desses contornos anotados (com lápis 6B ou hidrocor).

Note-se que, neste trabalho, os detalhes e linhas internas da figura não ficam expressos no desenho. Mas é fácil imaginar que o tratamento interior da figura pede seu trabalho livremente sem que se dê grande importância à sua verdade real. (No momento a verdade é o desenho).

Posteriormente, passaremos à atividades em que se irá explorar a silhueta ou forma humana assim concebida e estudada.

Digitalizado com CamScanner



No exemplo 23 ao lado, aponta-se uma das possibilidades de exploração da proposta que fazemos. Observe-se a liberdade de traçado do contorno da figura, assim como o livre tratamento interno da forma, onde se recorre ao uso de modulações lineares, desenvolvido em propostas anteriores. O emprego da cor poderá emprestar muita riqueza a um trabalho assim desenvolvido.

As técnicas a serem aplicadas nos trabalhos com esta temática podem ser as mais diversas, desde o simples desenho a lápis, assim como com hidrocor, até a pintura a óleo ou a impressão de lápis cera sobre formas recortadas, ou a xilogravura (técnica muito rica em recursos gráficos, mas que exige condições especiais de trabalho).

Um raciocínio com base numa experiência

(Considerações sobre sistemas de representação)

Iniciaremos a exposição de nosso raciocínio demonstrando as razões que nos levaram a conceber a proposta de atividade sobre a representação da figura humana, acima exposta.

É fácil verificar que tanto as chamadas "civilizações primitivas", ou as atuais "culturas primitivas", que muitas vezes ainda guardam traços de parentesco com os "homens das cavernas" da pré-história, ou mesmo nas grandes civilizações do passado, que pertencem à "Antiguidade histórica" como os egípcios, mesopotâmios, gregos, etruscos etc. assim como também grande parte das civilizações orientais, adotaram ou ainda adotam um sistema de representação de figura que podemos definir como uma espécie de redução ao plano bidimensional dos corpos que, no espaço físico, têm três dimensões.

O advento da linguagem "perspectiva" do renascimento tinha ou teve como propósito uma nova forma de leitura do espaço plástico (ou incompreendido), que não é o real, mas que foi compreendido como "forma perfeita e exata de representação da realidade". Esta incompreensão, assim como "aprisionamento" a que se submeteu o mundo ocidental à "estética do belo ideal", oriunda também do Renascimento, padronizou aquela representação perspectiva (que é, em suma, a projeção bidimensional do mundo tridimensional) como sendo a única e verdadeira forma de se atingir a "grande Arte".

Todavia a "grande arte" também estava presente no Egito, na Grécia (disso, aliás, os renascentistas sabiam) na Idade Média, no Oriente, nos primitivos" etc., sem que para isso fosse necessário recorrer às regras de representação do Renascimento

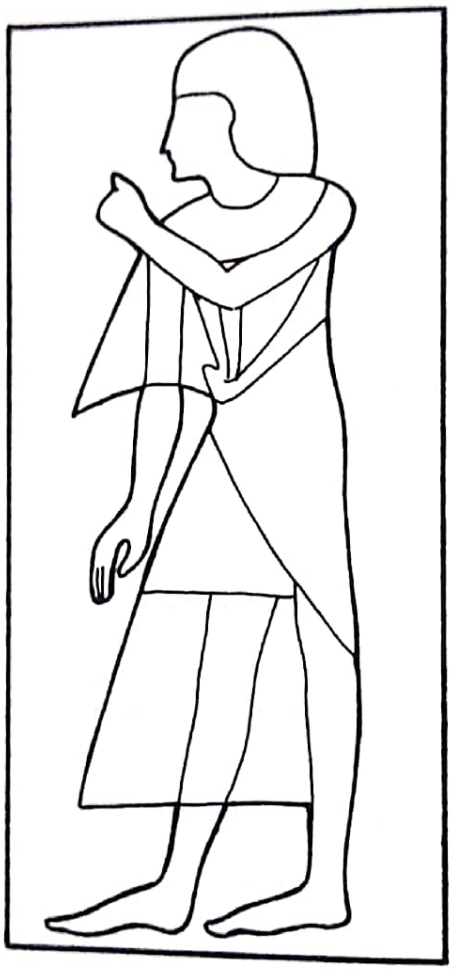
Digitalizado com CamScanner

Tomemos, por exemplo, a regra egípcia de representação da figura humana (ou, se quisermos, a forma de representação da mesma figura humana, adotada na Grécia. Falamos aqui das ciências gregas).

A regra era simples e, como veremos, concebida de tal maneira, que poderia bem lembrar o jogo proposto em nossa atividade sobre representação da figura humana. Tratava-se de dar uma "torsão" no corpo humano para que o mesmo pudesse, no seu todo, ajustar-se a um plano (duas dimensões); assim teríamos:

A cabeça de perfil; o tronco, os braços e as mãos de frente; as pernas e os pés de perfil de novo.

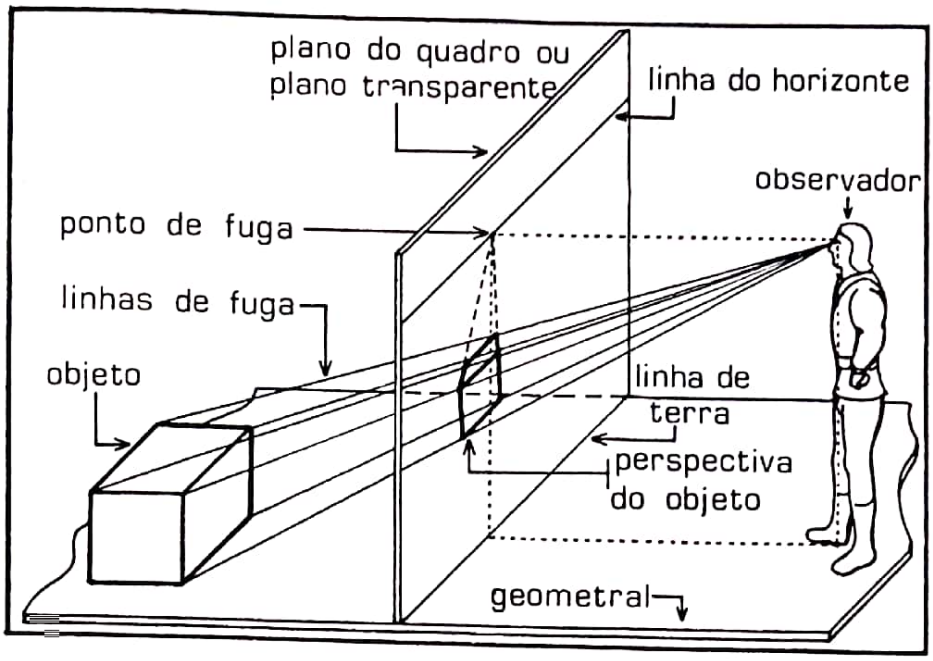
A exemplo da fig. 24 abaixo, deixa evidente o que acabamos de dizer acima.



Os gregos e etruscos seguiram, de certa forma, a mesma regra, não de maneira tão rígida, mas conservando a idéia básica da torsão da forma, para torná-la perfeitamente ajustada ao plano bidimensional, eliminando seu volume espacial. O método perspectivo do renascimento supõe, ao invés da *redução plana* dos egípcios, uma *projeção* do corpo neste plano, eliminando assim a necessidade da torsão anteriormente adotada, e criando um novo sistema para a forma de olhar. Tal sistema cuida então de interceptar entre o olho do observador (olho Ciclópico, pois apenas um observa) e o objeto exposto, um plano transparente (vidro), denominado plano do quadro; cada ponto do objeto dirige-se em linha reta (linha de fuga) ao olho do observador; ao passar esta reta pelo plano transparente determina a projeção deste ponto em perspectiva. Assim, ligando-se todos os pontos determinados no plano transparente, teremos a representação do objeto em perspectiva.

Digitalizado com CamScanner

Veja-se no exemplo 25 abaixo, o projeto gráfico do sistema que acabamos de descrever



Exemplo 25 — Como vemos, além da projeção do objeto, temos também a projeção do olho do observador (denominado ponto principal ou ponto de fuga), para onde convergem as linhas de fuga. A distância entre linha do horizonte e linha de terra determina a altura do observador

Passemos, agora, a uma breve comparação entre os dois sistemas que estamos apreciando, Egípcio e Renascentista, para que nos seja possível apontar a diferença radical que se operou na forma de olhar:

Sistema Egípcio	Sistema Renascentista
Redução plana (bidimensional) do corpo (tridimensional)	Projeção no plano (bidimensional do corpo (tridimensional)
1 — Objeto (ou corpo) colado ao plano. 2 — Não se considera a distância entre espectador e objeto. 3 — Por não haver uma posição determinada para o espectador que vê a cena (não há ponto de vista), não há limitação no plano em que ela é representada" 4 — Para olhar a cena, o espectador deve-se mover paralelamente ao plano da representação 5 — Cada objeto representado é visto isoladamente. 6 — O olhar é parado e vê apenas um plano (olhar plano)	1 — Objeto (ou corpo) afastado do plano. 2 — O espectador está a uma distância determinada do objeto. 3 — O espectador vê a cena de um ponto fixo e determinado (ponto de vista), logo há necessariamente um limite no plano de representação. 4 — O espectador não se move e olha a cena de um ponto fixo (ponto de vista). 5 — A visão é abrangente, e os objetos representados relacionam-se entre si. 6 — O olhar se movimenta vislumbrando todos os planos da cena (olhar em profundidade).

Digitalizado com CamScanner

Em resumo, nossa intenção é fazer com que o estudante passe pelo maior número de experiências possíveis, dentro do campo da atividade plástica, ou melhor dizendo, é tornar possível a leitura (dentro de suas semelhanças e diferenças) das diversas formas de escrita plástica, escrita esta que se apóia em sistemas, os quais determinam a forma de olhar (donde poder-se dizer que estamos educando o olhar).

Retomemos o raciocínio que vínhamos fazendo, sobre os sistemas de representação de egípcios e Renascentistas. Conforme se verificou no quadro comparativo, para cada sistema estabeleceu-se um método diretivo para a forma de olhar e representar um objeto (uma forma no plano). Trata-se, pois, de estabelecer um sistema para que se possibilite esta representação.

Assim, aos egípcios era possível representar uma forma, porque havia um método sistemático que regia as leis dessa representação. Se para os renascentistas a representação diferia daquela dos egípcios, foi porque o método que adotaram era outro. As leis que regem tais métodos são *puros artifícios,* mas sem eles a escrita formal torna-se impossível. Portanto a *representação plástica está sempre submetida ao rigor de um método que dirige a forma de se olhar.*

Dizer que a representação renascentista é mais perfeita (mais real) que a representação egípcia revela a falta de conhecimento e, por outro lado, denuncia a crença de que um padrão cultural é mais verdadeiro que outro.

O que se pode dizer é que o método de representação renascentista (método projetivo) propicia uma figuração inteiramente diversa daquela dos egípcios, já que o método que estes últimos usaram (redução plana) implica em outra figuração.

Em conseqüência do que dissemos, concluimos que: não se pode olhar a figuração renascentista como se olha a egípcia e vice-versa, pois trata-se de métodos diversos que dirigem esta forma de olhar.

Com isto, o que queremos demonstrar é que, *entre o sujeito e o objeto a ser representado, há que se intercalar uma lei que rege as formas desta representação.*

Se passarmos uma vista de olhos na chamada história de Arte, iremos constatar que estas leis diretivas de forma de representar mudaram de época para época, diversificam-se de cultura para cultura, ou, até mesmo, de artista para artista.

Picasso disse: "A pintura (Arte) é uma mentira, mas é a única maneira que temos para entender a realidade".

Esta mentira, a que se refere Picasso é o que chamamos de *Artifício.* Em suma, o homem só pode-se fazer entender por meio de artifícios. São estes artifícios que pretendemos colocar à descoberta para nossos alunos.

Conforme já foi dito anteriormente, verifica-se uma "inibição" na representação plástica dos adolescentes. Para nós esta "inibição" nada mais é que a revelação do desejo de adquirir um saber que lhes é desconhecido, o qual irá abrir as condições necessárias ao entendimento de como se pode representar. Cabe, portanto, ao professor transmitir a seus alunos a experiência de seu saber. E é justamente isto que tentamos fazer em nossa proposta, procurando introduzir um método que assegura a nossos educandos certas leis que propiciam a representação figurada (configuração).

Em nossa proposta (até a 6.ª série) estaremos explorando o raciocínio bidimensional de representação no plano (isto quando tratamos de desenho ou pintura). Se assim o

Digitalizado com CamScanner

fazemos é porque já se constatou que este raciocínio é, até o momento do desenvolvimento psíquico em que se encontram os alunos de 5.ª e 6.ª série, o que apresenta maiores possibilidades de ser entendido.

Portanto, se colocamos nossos alunos adolescentes diante de um modelo (qualquer que ele seja) e pedirmos para que eles o procurem desenhar, isto só poderá ser feito quando lhes for dado a conhecer um método que os capacitem a representar esta forma no plano.

Repare-se agora que o contorno de uma forma não existe (como contorno desenhado) na realidade, mas ao mesmo tempo só podemos definir esta forma pelo seu contorno. Para que isto seja possível, é preciso que se elabore um método de trabalho.

Nossa experiência nos diz que existem leis que podem propiciar a realização daquilo que estamos pedindo dos alunos. Logo, se fizermos chegar ao conhecimento desses alunos os princípios destas leis, eles estarão em condição de realizar suas tarefas.

Outra coisa não fizemos nós em nossa proposta, quando procuramos desenvolver gradativamente formas variadas de escrita plástica no plano. Como método de representação, adotamos aquele que se ajusta mais ao raciocínio bidimensional: a redução plana do objeto, que de início (conforme indicamos no exercício com a figura humana ou com formas recortadas) se fará entender melhor quando se observa apenas o contorno representado, já que a representação volumétrica está fora de nossas cogitações, por enquanto.

No início de nossa proposta, dissemos que para os adolescentes a observação toma um caráter diverso daquele que toma para as crianças. Este caráter diverso é precisamente o desejo de aquisição do domínio de um saber que falta à criança. Tal saber é justamente aquele que tem por base uma lei que comanda a forma de se ver.

Dissemos ainda que "A reeducação da sensibilidade visual e plástica, na adolescência é, julgamos, largamente possível baseada na observação. Trata-se pois de conduzí-los apoiados no que podem ver"...

E o que eles podem ver está limitado pelo campo que possuem do entendimento das coisas. Este entendimento se restringe ao domínio de sua linguagem (no caso a linguagem é plástica). Logicamente se esta linguagem se amplia, amplia-se também o campo do entendimento (pensamento).

Faz-se urgente então que se coloquem nas mãos desses adolescentes os instrumentos que o capacitem a pensar. Este pensamento se faz através de uma lógica.

Por isso mesmo, procuramos introduzir esta linguagem através de propostas de atividades extremamente simples, mas que trazem em si as raízes que organizam a lógica do raciocínio no campo formal.

Procuramos então fazer com que uma forma surja no desenho pela necessidade urgente de organizar os elementos que a compõem.

Os trabalhos dessa natureza (propostas de atividades com pontos e linha) se repetem, e que de cada vez, propomos uma organização diferente. Assim, acreditamos, assegura-se uma, ou várias maneiras de trabalhar contornos (formas) no plano representativo.

Passamos em seguida a trabalhar, com os mesmos elementos, procurando evidenciar tratamentos diferenciados para que se obtenha diversificação de planos (forma e fundo). Posteriormente procuraremos evidenciar outros planos, como, por exemplo, defi-

Digitalizado com CamScanner

nir um plano de base, um plano de forma e um plano de fundo. Iremos assim, aos poucos obtendo uma sucessão de planos, para que se possa, dentro deste esquema organizar uma paisagem. Entramos aqui com um jogo de formas originário do contorno dos objetos que nos rodeiam. Procuramos extrair novos elementos, ou combinações dos mesmos, partindo da observação de suas estruturas (estruturas de vegetais, insetos, estrutura óssea, e outros elementos de fácil manuseio). Por fim, chegamos à elaboração de um método para a organização do olhar, o qual denominamos de *"redução plana do corpo"*, quando sugerimos que os alunos observem o contorno de um objeto diretamente desenhado no plano (lembramos que é comum aos adolescentes construir desenhos partindo do contorno de suas mãos espalmadas no papel). Enfim, podemos explorar este processo até que o mesmo entre no domínio de compreensão dos alunos, e os mesmos possam, livre e espontaneamente, desenhar o contorno de um objeto que seja colocado à sua frente como modelo de forma a ser explorado.

Mais uma vez chamamos a atenção para o fato de que não cogitamos da representação volumétrica do objeto, por entendermos que, na faixa de idade em que os alunos se encontram, tal representação torna-se difícil de ser apreendida dentro de um processo lógico. Por isso mesmo, procuramos fornecer os elementos que propiciem a exploração da forma perfeitamente ajustada no plano.

Observe-se, contudo, que deve ser dada, aos alunos, liberdade suficiente para que seja possível sentir, através de seus desenhos, qual o nível de compreensão que eles apresentam, com relação à concepção espacial. Isto dizemos porque não podemos ignorar que a maneira de representar o espaço, na faixa de idade em que estes alunos se encontram, tem como modelo aquele que a cultura que os rodeia fornece.

Portanto, é possível, assim como provável, que se verifique, na representação do espaço, no desenho desses alunos, uma "mistura de processos", quais sejam: a redução plana de algumas formas, bem como a tentativa de projeção de volumes, sugerindo a perspectiva cônica.

Insistimos em dizer que isto se dá, não porque tais alunos observem a existência dessas leis na realidade, mas sim pela tentativa de leitura que já fazem do processo cultural ao qual estão submetidos. Nossa intenção, é, pois, no sentido de esclarecer como se pode "pensar" estes processos, assegurando-lhes o domínio de um método para a representação formal.

Nota importante — Não devemos esquecer que, na cultura ocidental, desde o Renascimento, o método chamado "Perspectiva Cônica", do qual fizemos um esquema anteriormente, domina toda a linguagem espacial da representação formal.

O que pretendemos, é, pois, um desenvolvimento gradativo na forma de "pensar" tais processos, para que nossos alunos cheguem a um domínio de seu entendimento lógico, para uma posterior apreciação analítica da linguagem cultural.

* *Outras Atividades*

Prosseguimos aqui com nossa proposta de atividades que envolvam aspectos da geometria num sentido criativo.

É claro que a geometria envolve conceitos; são o resultado final da reflexão sobre o mundo visual.

Mas, ao invés de ensinarmos estes conceitos, tentaremos, através da análise e observação, fazer com que nossos alunos descubram a lógica da geometria, chegando a compreender sua conceituação, possibilitando-lhes manuseá-la criativamente.

A geometria criadora deverá ser uma das áreas mais desenvolvidas da organização tridimensional.

Digitalizado com CamScanner

Não existe o menor valor em simplesmente reproduzir os sólidos geométricos de Pitágoras no nível de decoração natalina. Devemos envolver a criança numa estruturação criadora, trazendo algum significado sensível aos problemas de estrutura, espaço; mas desenvolvendo além dos sólidos e do plano, da geometria retilínea e ângulos, a criação de formas elásticas e flexíveis, relacionadas aos conceitos modernos da Matemática.

A nossa proposta estará então relacionada com os conteúdos de geometria a serem desenvolvidos pela Matemática nas 5.ª e 6.ª séries.

Não é necessário que tenhamos um programa passo a passo com o de Matemática, pois a verdadeira correlação se fará se o aluno, usando os conceitos matemáticos, puder manipulá-los criativamente, visualizando-os e compreeendendo-os.

1 — *Sólidos Geométricos* —

• *A compreensão dos sólidos geométricos.*

1.º — Fazer com que os alunos comparem formas que correspondam aos sólidos geométricos.

Ex.: tronco de árvore	cilindro
caixas	cubo ou prismas
montanhas	pirâmides, etc

2.º — Pedir que os alunos analisem os sólidos geométricos, comparando-os e descrevendo-os.

3.º — Pedir que identifiquem (de olhos fechados) os sólidos sua superfície, ângulos, pontos, fronteiras.

Obs. — Os exercícios acima possibilitam ao aluno a descoberta e compreensão das formas geométricas, de como são estruturadas, seus elementos, a relação que têm com formas do meio ambiente, com seu próprio corpo etc..

• *A construção de formas geométricas*

1.º — Propor a construção de sólidos geométricos utilizando materiais, tais como: argila (barro), papel (dobradura), gesso, madeira etc..

2.º — Combinar estas formas numa construção.

3.º — Combinar formas coletadas (caixas, bolas, cilindros, etc) criando conjuntos.

4.º — Transformar uma forma em outra (cortando, dividindo, alongando, emendando, etc), formas modeladas em barro, ou encontradas já prontas.

2 — *Figuras planas* (polígonos)

• *Provocar a observação*

1.º — Observar e dizer quais os polígonos que compõem um sólido geométrico (um cubo, um prisma, uma pirâmide etc).

2.º — Identificar faces e bases de pirâmides e prismas.

3.º — Diferenciar as superfícies que compõem uma pirâmide e um cone.

Digitalizado com CamScanner

• *Observando e construindo estruturas planas*

1.º — Dizer tipos de estruturas que conseguirão usando figuras planas diferentes. Tentar com triângulos equiláteros, com quadrados, com polígonos quaisquer (as figuras planas podem ser recortadas em papelão e depois ligadas entre si com durex, ou coladas sobre um suporte de cartolina ou papelão

2.º • Observar as formas geométricas nas estruturas construídas pelos animais:

— casas de abelha
— teia de aranha
— ninhos de pássaros
— casulo de caracol
— casa de João de Barro etc.

Obs: Como nem sempre é possível coletar estes materiais, pediremos aos alunos que tragam fotografias dos mesmos para sala de aula.
Em seguida, pedir aos alunos que procurem descobrir o padrão geométrico básico destas estruturas, tentando construir um equivalente das mesmas.

Exemplo: Construir uma estrutura semelhante à casa de abelhas, usando tiras de papelão, ou construir, com fios coloridos, um equivalente a uma teia de aranha.

• *A observação de animais, vegetais e minerais.*

1.º — Analisar as estruturas relacionadas à geometria de diversos seres, tais como:

— Estrela-do-mar
— Caracol
— Cristal de Rocha
— Folhas
— Conchas
— Borboletas
— Insetos, etc

2.º — Transformar estas estruturas em padrões geométricos repetidos numa composição. Estes trabalhos podem ser realizados por qualquer técnica bidimensional, como seja: colagem, desenho com hidrocor ou lápis de cor, guache, anilina, lápis-cera, etc, ou através de construções tridimensionais utilizando-se ripas de madeira, tiras de papelão, arames, fios e outros.

ATIVIDADES PARA A 6.ª SÉRIE

O professor deve escolher entre as propostas deste documento aquelas que pareçam mais significativas para seu ritmo de trabalho e o de seus alunos. Assim, as atividades contidas neste documento não devem ser seguidas como um "programa", mas recriadas pelo professor de acordo com sua mobilização.

Todas as necessidades foram pensadas em função das necessidades do aluno de 6.ª série, dando continuidade às experiências de 5.ª série. Envolvem os elementos básicos da linguagem plástica: FORMA, ESPAÇO, COR e MOVIMENTO, dividindo-se nos seguintes aspectos:

1 — Geometria Criadora;
2 — Manipulação e Experimentação de Técnicas e Materiais;
3 — Arte e História do Homem.

Digitalizado com CamScanner

I — *ATIVIDADES COM GEOMETRIA CRIADORA*

Estas atividades ligadas à Geometria, além de procurar dar continuidade aos trabalhos de 5.ª série, procurarão manter-se coerentes com os conceitos geométricos abordados em matemática nesta 6.ª série.

I. *Transformação de Superfícies*

Para os exercícios que se seguem utilizaremos o seguinte material:

a) Papel lustroso preto (ou azul marinho ou marrom escuro) que nos dará a forma básica a ser trabalhada.

b) Papel branco tamanho ofício, para o suporte onde serão efetuadas as colagens.

c) Tesoura ou estilete

d) Cola

e) Régua

f) Lápis preto

Tomando-se a folha de papel lustroso, dobrando-a e cortando-a sucessivamente ao meio, até obter-se um retângulo que corresponda a 1/8 da folha inteira (ou 1/16, conforme o tamanho), teremos este retângulo como forma básica. Essencialmente, o exercício pretende recompor ou transformar este retângulo.

Oriente-se o recorte em um só sentido trabalhando-se apenas com linhas retas e curvas. Mais tarde, poderemos combinar as diferentes formas e orientações das linhas.

Em todos os exercícios, respeitar uma regra essencial:

Não se deve tirar nada, assim como rambém nada se deve juntar. Admita-se apenas o espaço branco entre as formas e no momento em que se encontrar uma solução satisfatória, cole-se o resultado no suporte.

I. 1. *Transformação de uma superfície através de "Afastamento"*

I.1.1. Forma inicial: Retângulo

Nos exemplos que se seguem apresentamos algumas das possibilidades de transformação de um retângulo por afastamento.

Modificação com ritmo regular — linhas retas

1 — Movimento dirigido para dentro — linhas retas

2 — Movimento dirigido em uma só direção — linha reta

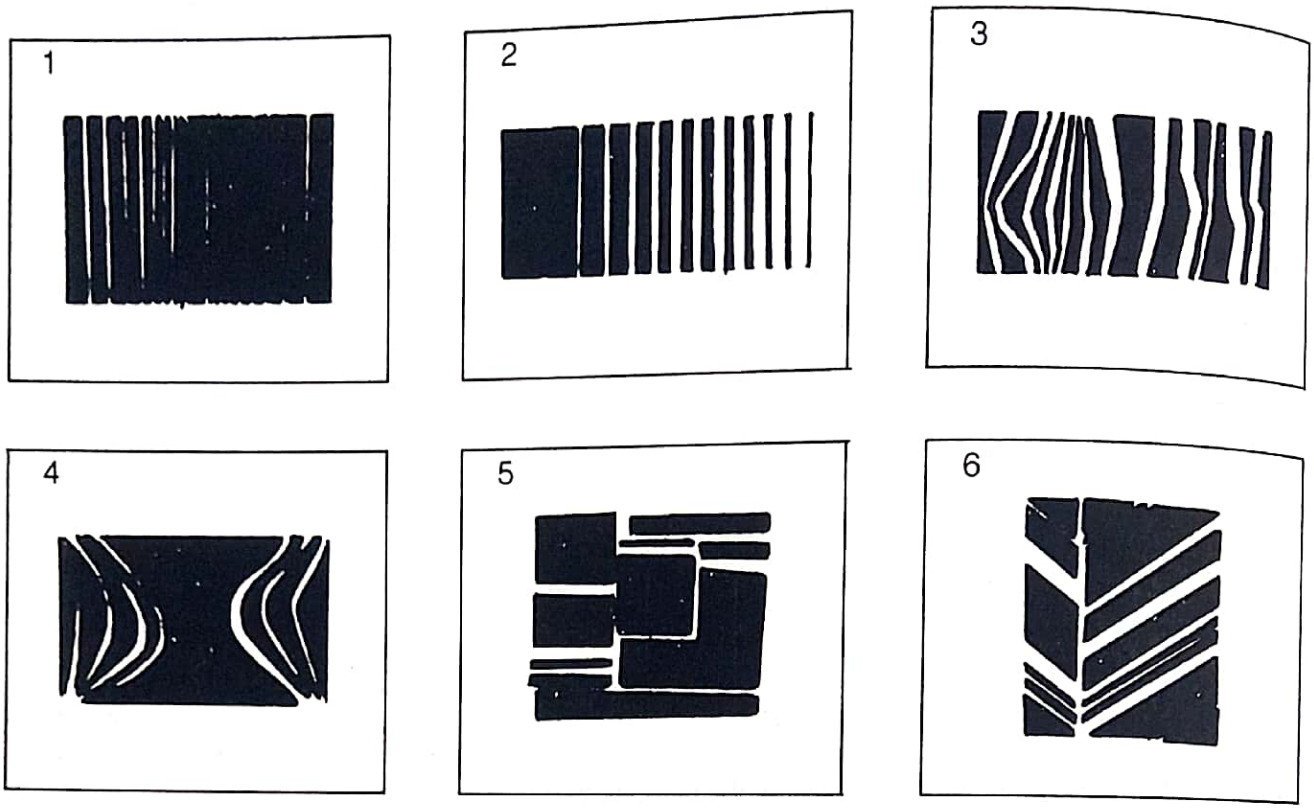
3 — Alteração de uma superfície por linhas quebradas

4 — Modificação da superfície por linhas curvas dirigidas para a direita e para esquerda

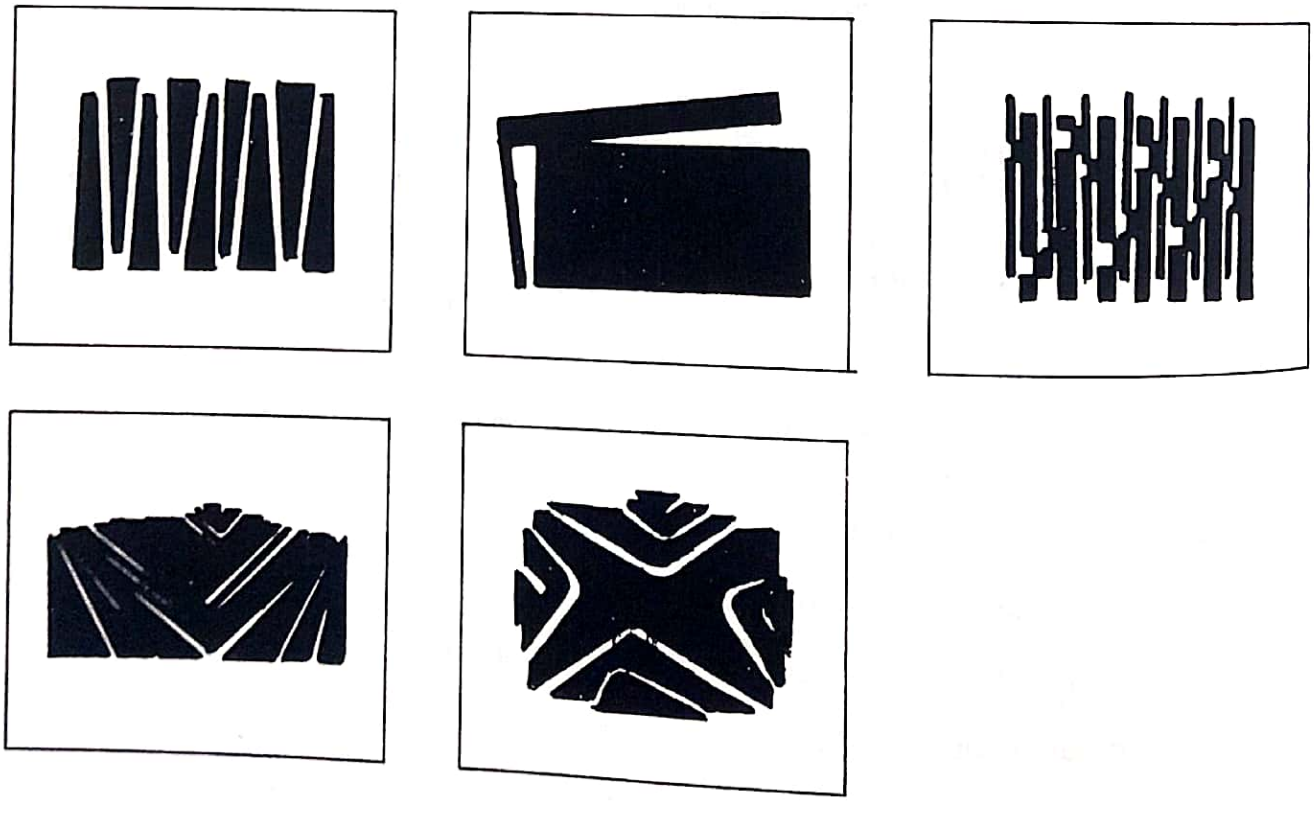
Digitalizado com CamScanner

5 — Divisão da superfície por cortes verticais e horizontais

6 — Modificação da superfície por uma vertical e várias oblíquas

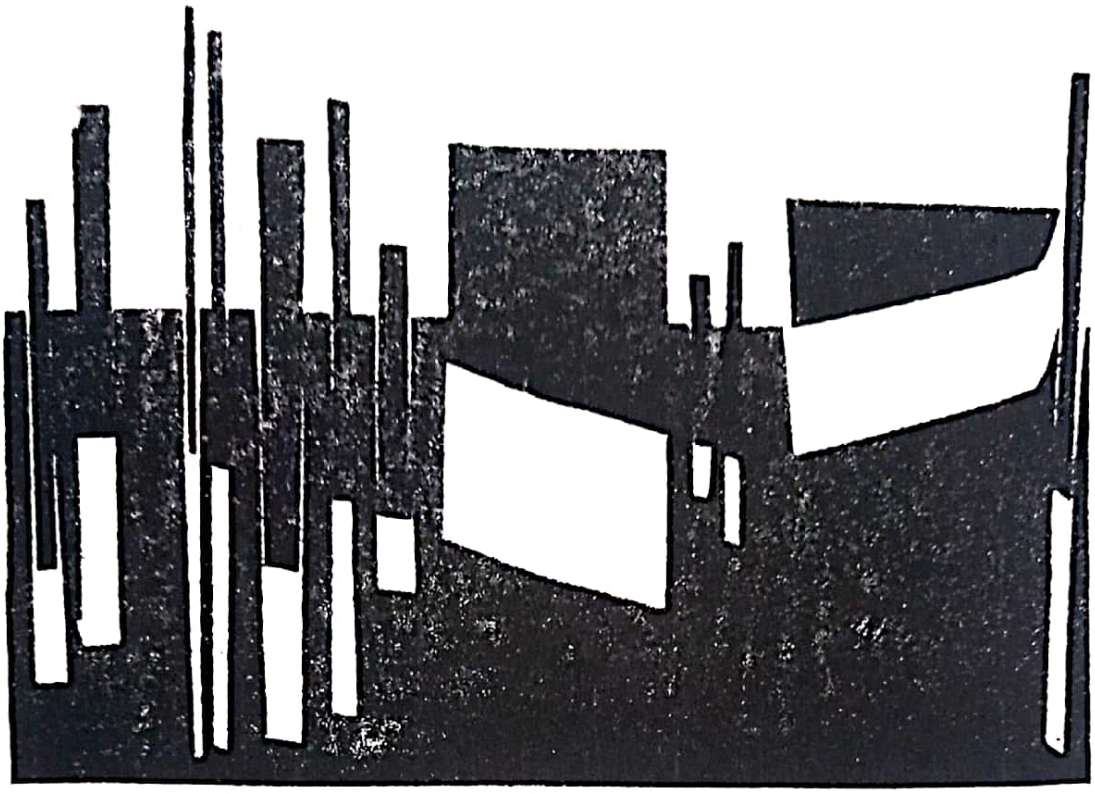


Exemplos de transformações da superfície por cortes orientados em vários sentidos. Já não se guarda a forma inicial (retângulo).

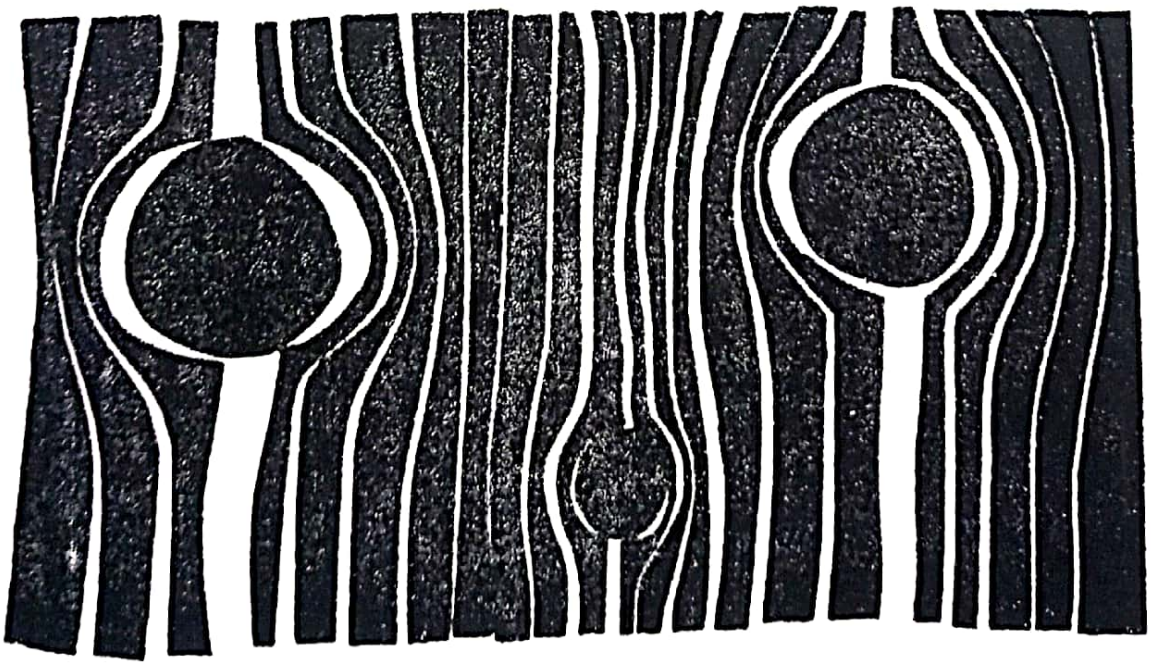


Digitalizado com CamScanner

Variante na qual somente se recorta um lado do retângulo, e pelo simples afastamento das formas recortadas chega-se a um conjunto equilibrado, com grande força decorativa



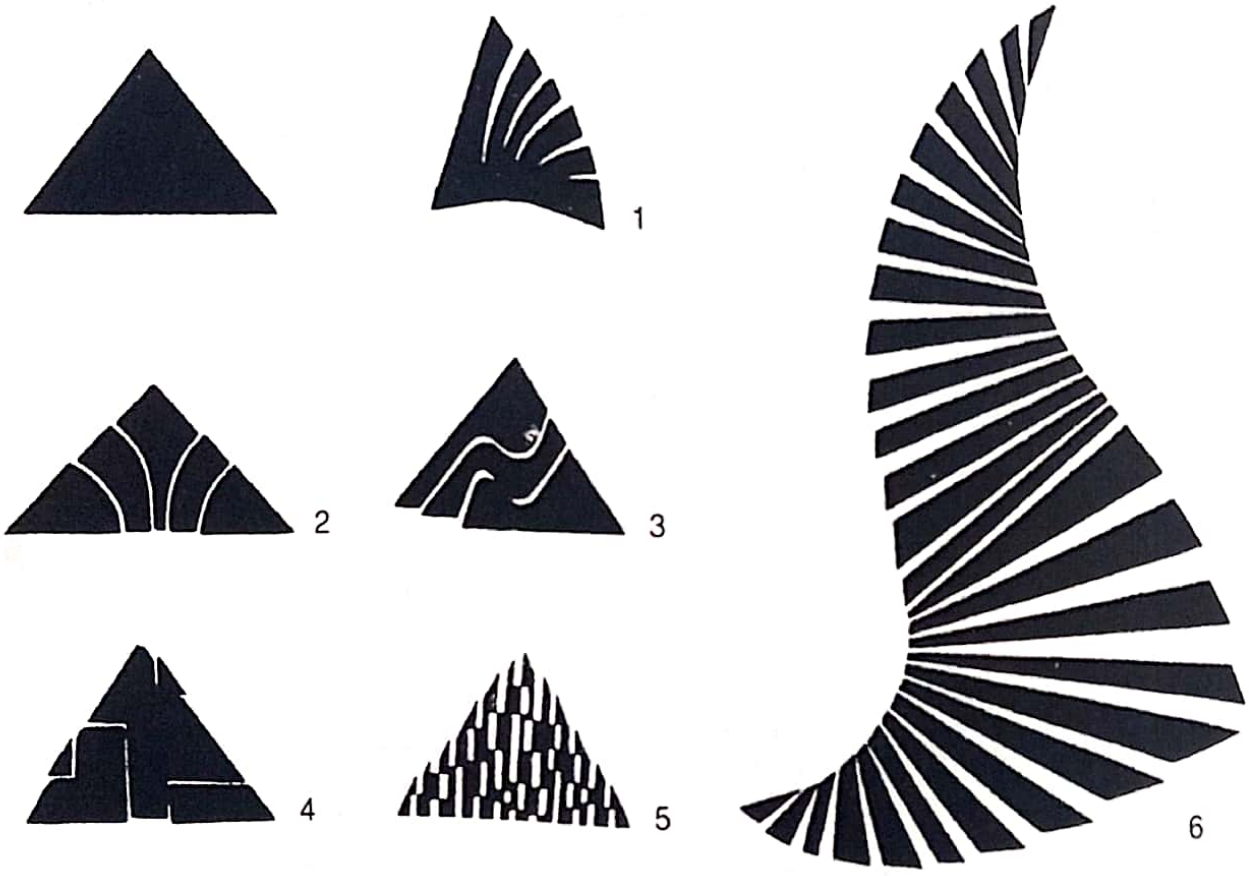
Modificação da superfície em conformidade com certas regras: Aqui os cortes se organizam ao redor de três círculos (fibras de madeira, correntezas de água etc).



Digitalizado com CamScanner

1.1.2 *Forma Inicial: Triângulo*

De 1 a 6 encontramos exemplos possíveis no processo de modificações de superfície. Com linhas curvas (1 e 2), linha sinuosa (3), horizontais e verticais (4), linha quebrada(5). No exemplo 6 seria quase impossível verificar-se que se tomou como figura inicial o triângulo equilátero.



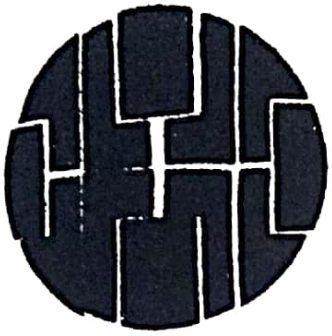
Lembramos que se o professor pretende utilizar várias formas geométricas regulares (polígonos regulares) como base, deverá explicar o seu traçado para os alunos.

Sugerimos também que se proponha um exercício, depois que já se fizeram alguns trabalhos com o retângulo, de variações de modificações de superfície por afastamento utilizando-se o quadrado, o triângulo equilátero e o círculo (ou outras formas), e que sejam feitas cinco variações para cada forma.

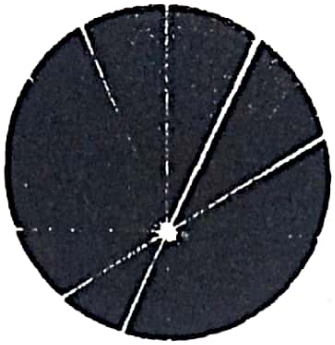
Digitalizado com CamScanner

1.1.3 *Forma Inicial: Círculo*

De 1 a 9 encontramos algumas das possibilidades de variações com o círculo como forma básica.



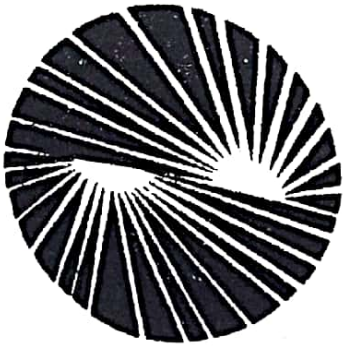
1



2

3

4



5

6

7

8

9

Digitalizado com CamScanner

Variações sobre o tema "Ramificação"

Nota-se que nos três primeiros exemplos (a, b, c) os recortes são feitos rasgando-se o papel (sem tesoura) o que resulta num corte irregular que oferece muitas possibilidades de aplicação. As ilustrações nos mostram três etapas do trabalho:
a, b c — utiliza-se o retângulo como forma básica.
d, e f — três variações sobre a forma da folha como base.
g h — folhas estilizadas como forma inicial.
(vide prancha III com ilustrações).

Digitalizado com CamScanner

1.2 *Transformação da superfície por meio de "Rebatimentos"*

Utiliza-se o mesmo material empregado nos exercícios anteriores. A idéia é simples conforme se verifica na ilustração 1. Trata-se de recortar uma forma, a partir da borda do retângulo (ou outra forma inicial) para seu interior, rebatendo-a para o exterior.

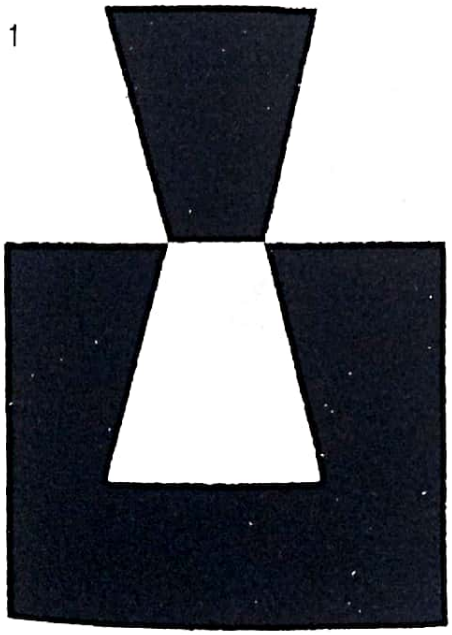
Este método comunica à obra forte ritmo de figuras positivas e negativas.

Na ilustração 6 percebe-se o retângulo inicial que compõe a forma central, mesmo quando se adota o rebatimento em lados opostos do retângulo. A variedade de tamanho das formas, ainda que parecidas, evita uma possível monotonia.

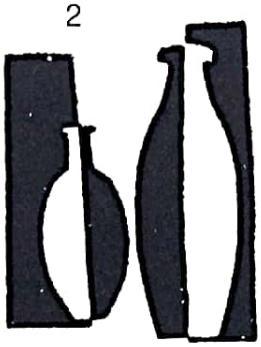
Outras possibilidades de variações sobre o mesmo tema, utilizando-se também o retângulo como forma inicial (2,3,4,5).

Devemos lembrar que em tal procedimento o uso de papéis estampados ou mesmo de gravuras (fotos de revistas etc.) emprestam grande efeito ao resultado final. Com grande economia de meios podemos explorar temas figurativos, conforme atesta o exemplo 2 (lembramos que, num caso destes, o papel deve ser da mesma cor dos dois lados).

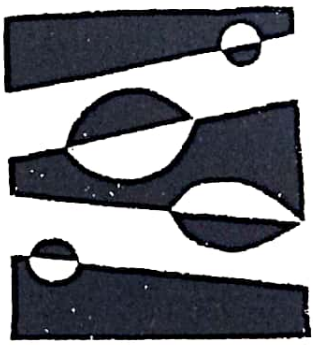
1



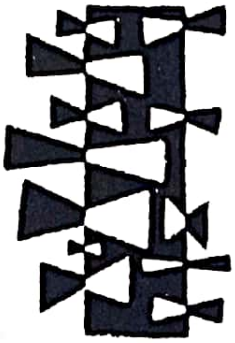
2



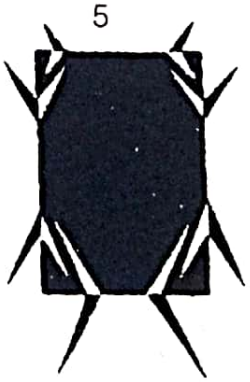
3



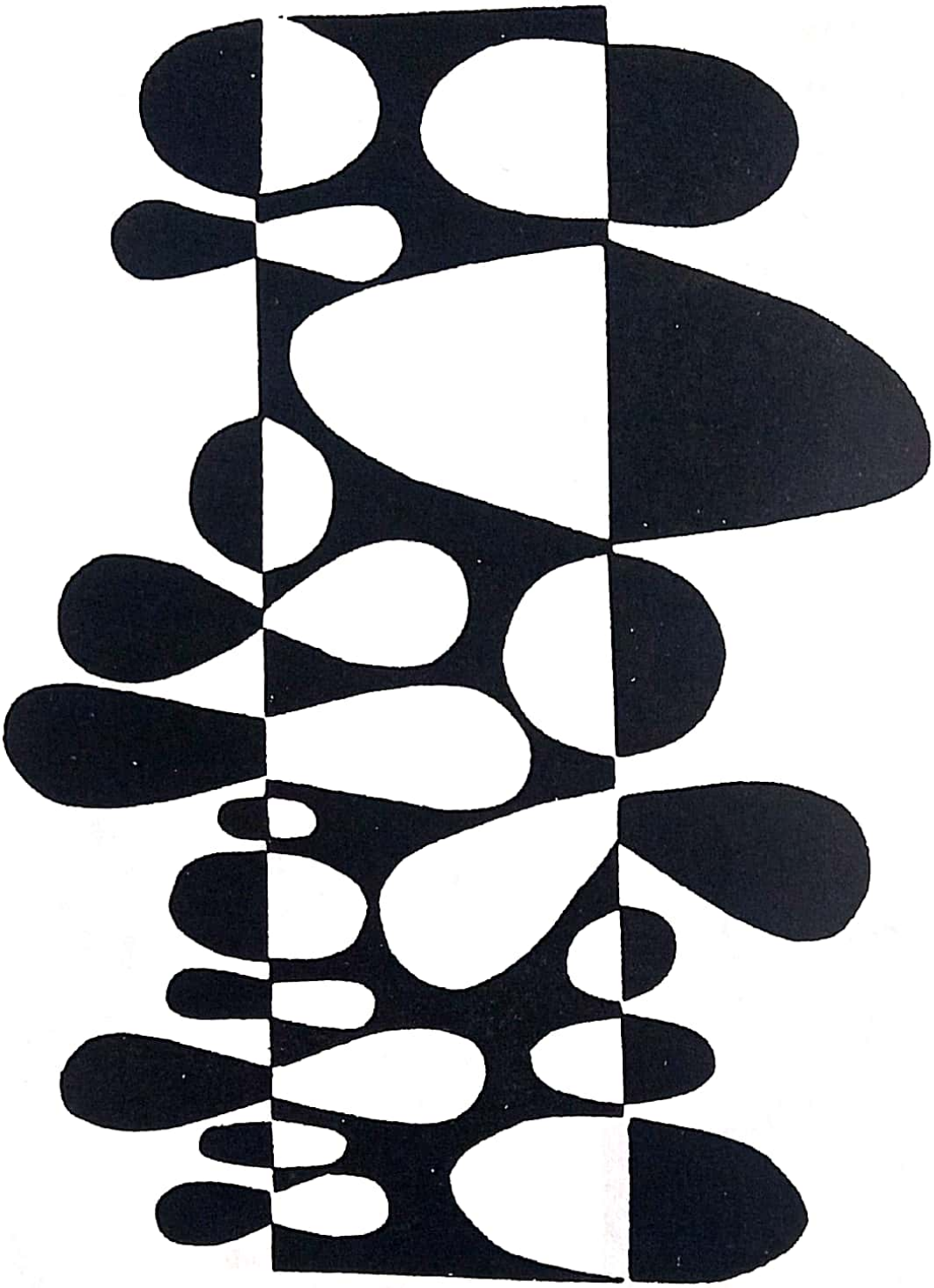
4



5

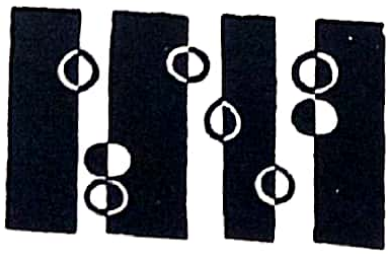


Digitalizado com CamScanner

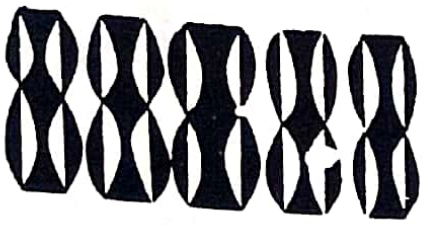


Sugestões que procuram conciliar afastamento a rebatimento (1,2 e 3).

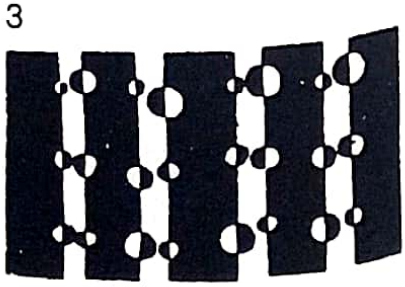
1



2



3

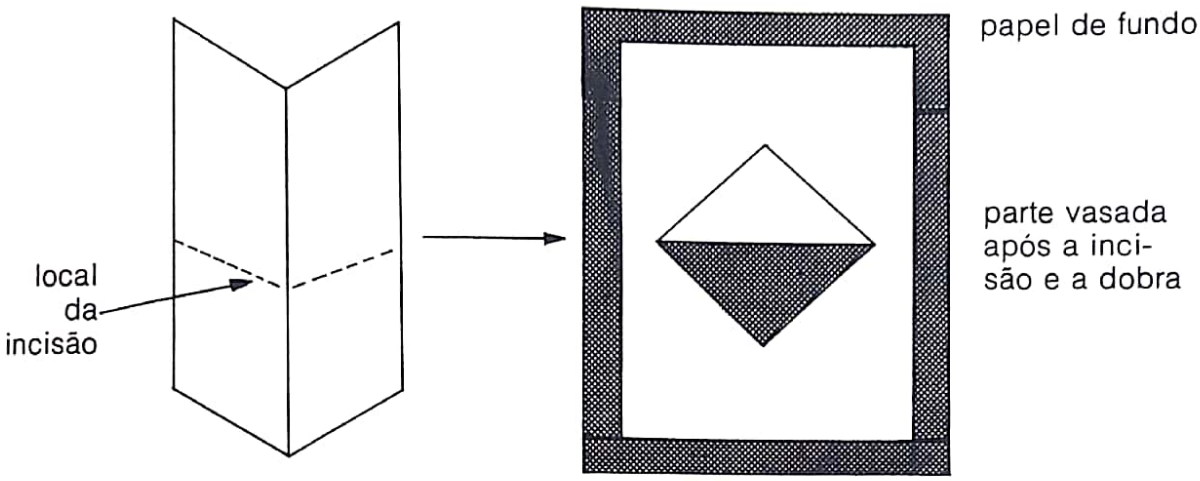


Digitalizado com CamScanner

1.3 *Transformação de uma superfície através de Incisão*

Valendo-se dos mesmos materiais até então utilizados, tentaremos por meio de incisões no papel lustroso obter idéia de *relevo* através de jogo de *sombras*.

Aqui já não há necessidade de fazer uso do papel lustroso preto, podemos variar a cor deste da mesma forma que podemos variar a cor do suporte.



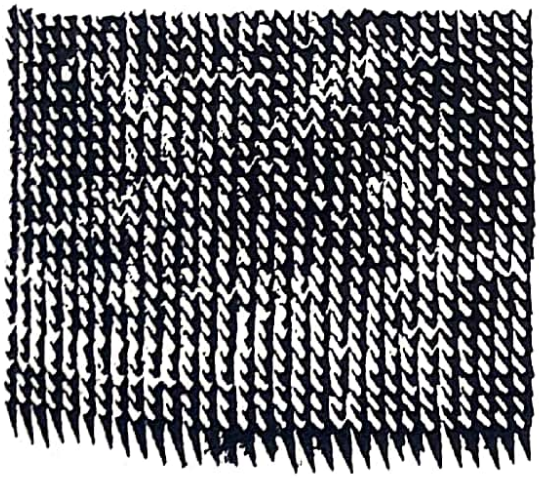
Pensamos que a ilustração acima deixa bem claro a forma de procedimento que iremos adotar para este jogo.

Um grande número de incisões paralelas, dispostas regularmente, produzem efeito surpreendente, é o que nos mostra a fig. 1.

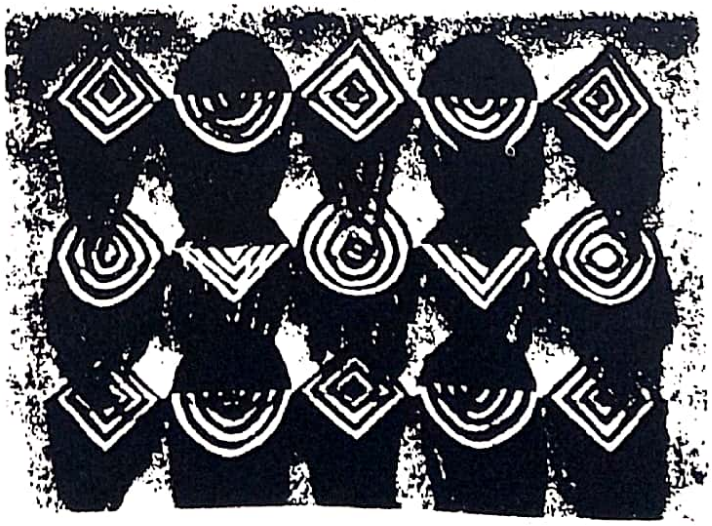
Incisões paralelas em ângulo e em arco reproduzem a idéia de positivo e negativo. O jogo de sombras aqui é de grande efeito (ilustração 2).

Este processo apresenta inúmeras variações devido ao seu efeito de grande riqueza.

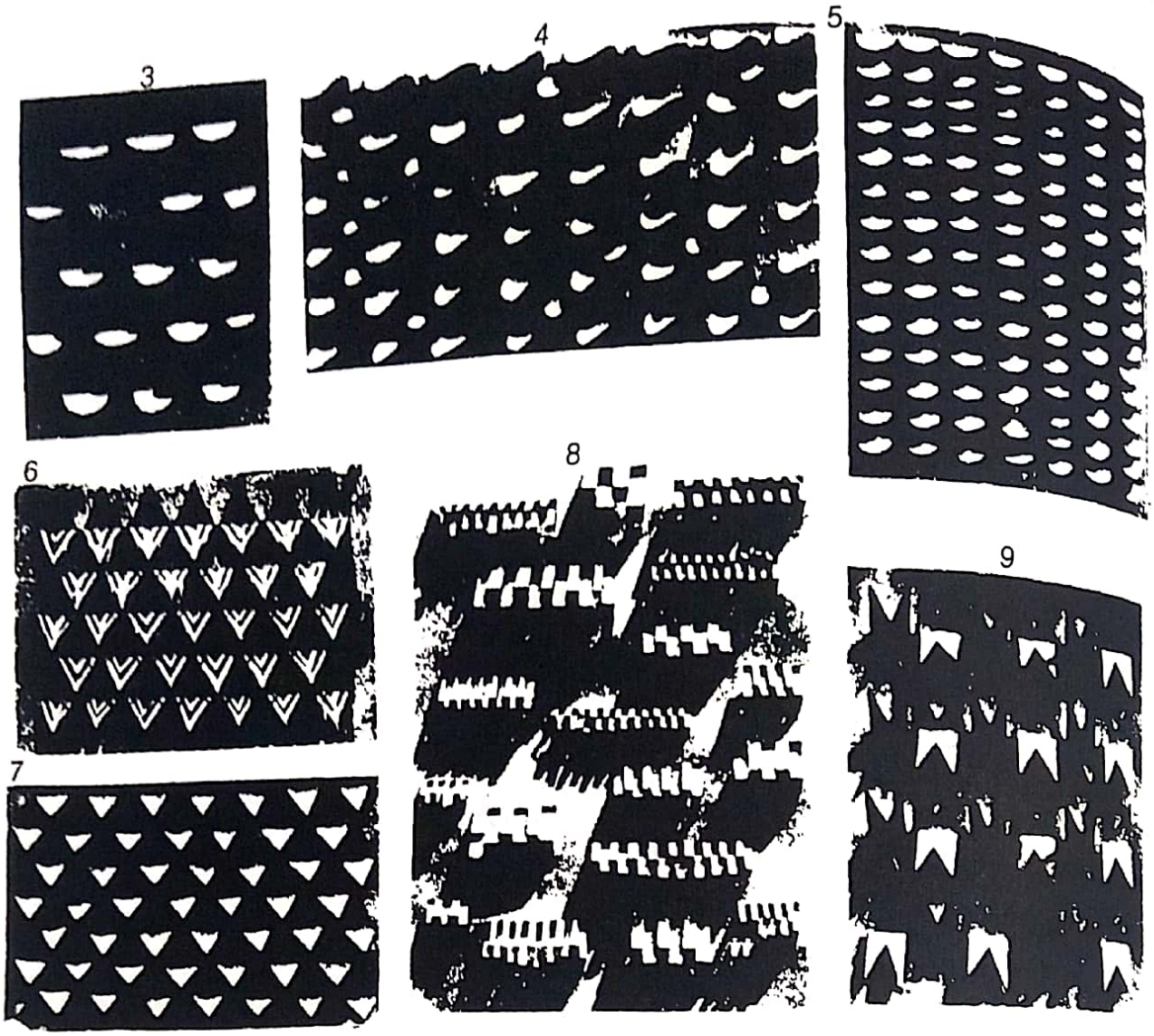
1



2



Digitalizado com CamScanner



Bandeiras

Trabalharemos aqui com os resultados das experiências dos exercícios anteriores.
As bandeiras serão construídas com recortes e papéis coloridos (lustroso).
O trabalho deve ser pensado e programado com atenção e cuidado.

Não se trata de reproduzir bandeiras conhecidas, mas sim, valendo-se dos recursos dos recortes até então aprendidos, criar formas e combinações de cores, que pelo seu efeito decorativo, possam ser admitidos como bandeiras.

Pela natureza do tema a construção simétrica deverá ser largamente utilizada.

Fica a critério do professor desenvolver tal assunto para que possa dirigir seus trabalhos.

Claro está que a construção de figuras geométricas devem ser mais ou menos dominadas pelos estudantes, para que possam com elas enriquecer seu trabalho.

OBS.: Esta atividade poderá mobilizar os alunos para a criação de bandeiras e símbolos para seu clube de futebol, grupo musical, grupo cultural da escala ou da comunidade. Bandeiras e símbolos podem ser criados especificamente para as festas da Escola (junina, feira de Ciências, Folclore etc.).

Digitalizado com CamScanner

2. *Trabalhando a geometria tridimensionalmente*
Estruturas

Entenda-se aqui estrutura no sentido em que se emprega o termo para construções arquitetônicas, em que partes se organizam num todo.

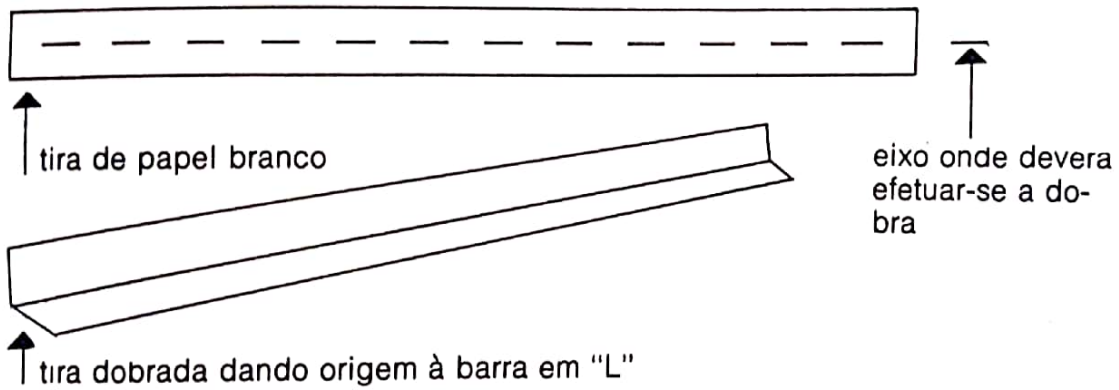
Modernamente a arquitetura voltou-se para a "forma estrutural", como na antiguidade a civilização grega a havia utilizado onde a estrutura se constitui no próprio edifício. Na escultura moderna vamos encontrar o uso da forma estrutural explorada de maneira original pelos irmãos Gabo e Pevsner, criadores do estilo denominado "Construtivismo". Em suas construções empregam fios e lâminas metálicas que se ajustam num conjunto onde "Corpo" e "Esqueleto" são dois e um só elemento. Assim a forma do conjunto fica submetida ao tipo de material empregado e à maneira como eles se organizam.

Nosso trabalho, bem mais simples e modesto, pretende abordar apenas a mesma linguagem, submetendo-se a construção às regras e limitações impostas pelo tipo de material empregado que irá assim determinar a forma final do conjunto construído.

- *Material* a ser empregado e sua preparação:

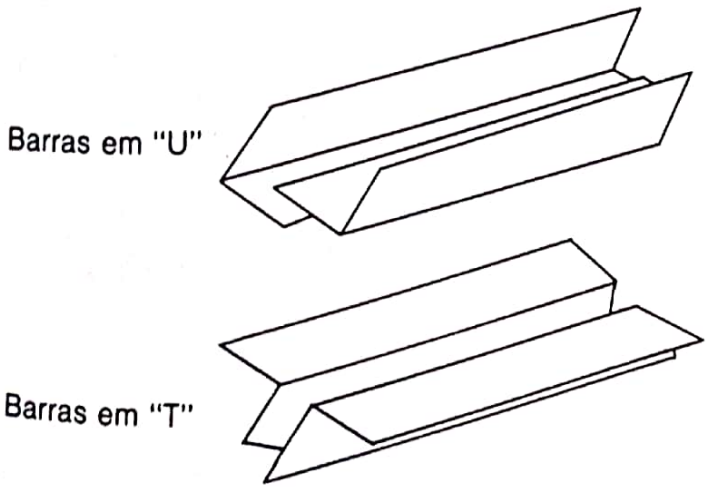
  Recortem-se tiras de papel branco (papel de desenho, ou qualquer outro papel forte) de larguras que podem variar, segundo as dimensões do trabalho, entre 1 e 3cm.

  Dobrando-se estas tiras ao meio, no sentido longitudinal, obtem-se assim, uma barra de papel em forma "L", conforme mostra a ilustração abaixo:



Outros materiais necessários: Cola plástica (ou semelhante) e tesoura ou estilete para corte.

Inicialmente devemos construir grande número dessas barras em "L". Em seguida, pela junção (colagem) de duas, damos origem a outras que podem ser:



Digitalizado com CamScanner

Ou ainda barras de perfil quadrado, pela combinação de duas barras em "U".

E assim teremos grande variedade de elementos para que se dê início à construção estrutural.

As regras do jogo determinam o número, o comprimento e a largura das barras, e o tipo da estrutura das formas a se construir. Assim, pode-se propor: "Construções verticais", "horizontais em base vertical", "organização ritmica de formas que tenham dois, três ou mais tamanhos diferentes". Pode-se então propor: "Vejamos quem chega à maior altura com igual número de barras?", "À maior solidez?".

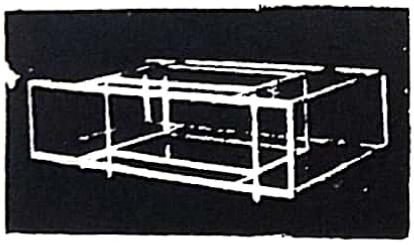
Nesses exercícios devemos cuidar para que as barras estejam bem coladas entre si, no ponto em que se reunem. Este tema de exercício se ajusta perfeitamente às atividades em grupo.

O campo das possibilidades abarca tanto a construção sensível como a máquina mais complexa. As ilustrações que se seguem (1, 2, 3, 4) nos dão prova do que pode ser feito, e nos levam a imaginar outras possibilidades.

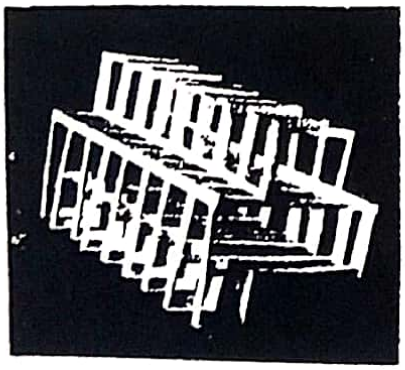
Se inserimos planos de cor as possibilidades tornam-se maiores. Principalmente se aplicamos papéis translúcidos. (ilustração 5).

(Ilustrações de 1 a 5 na prancha seguinte:

1

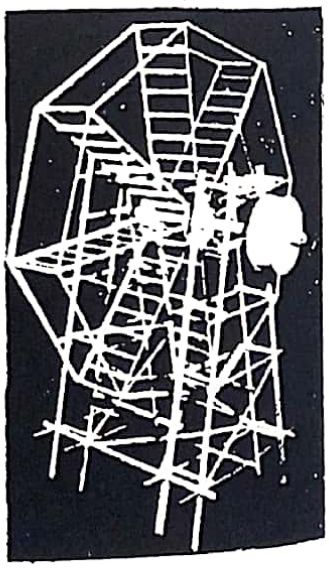


2



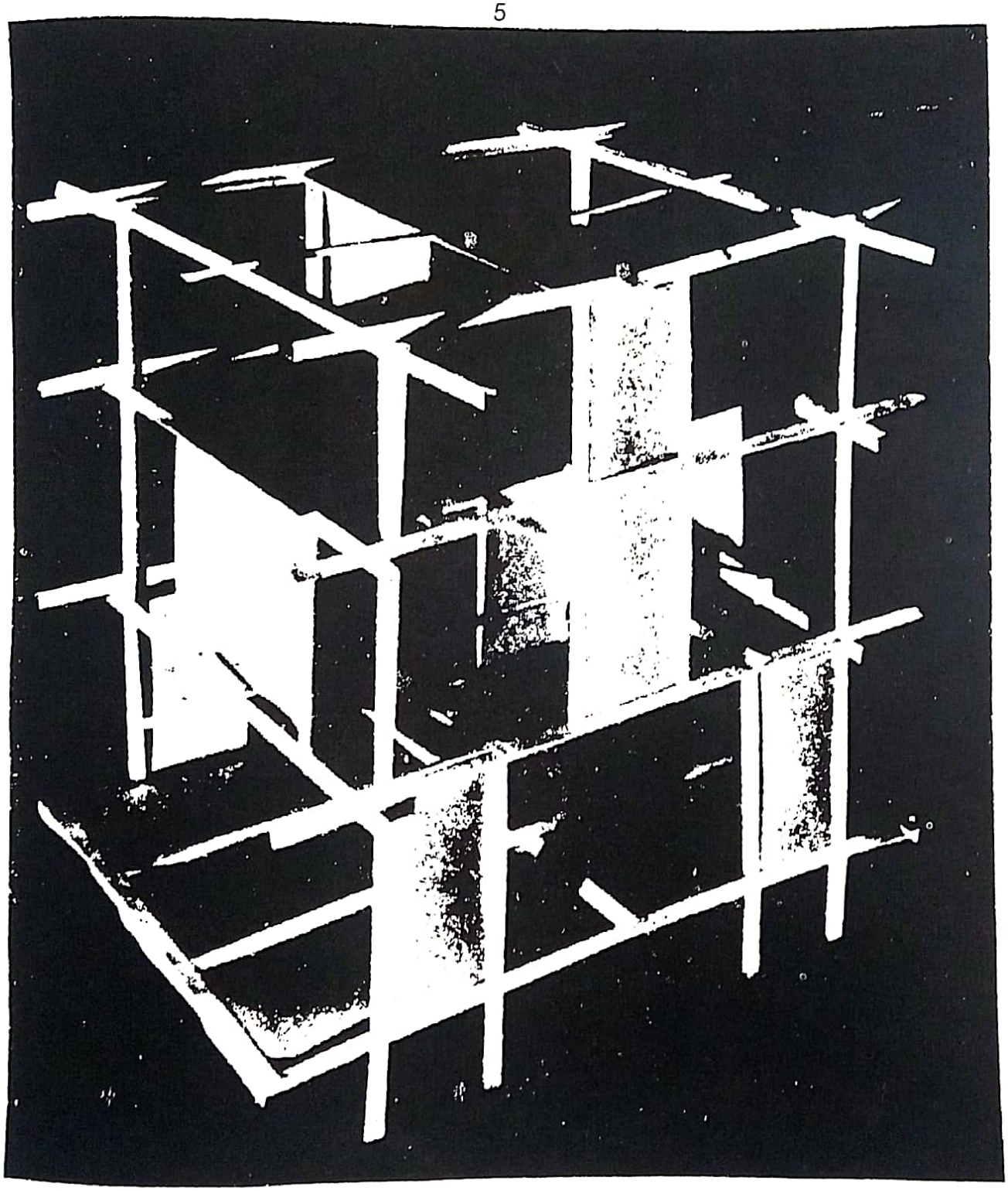
3

4



Digitalizado com CamScanner

5



Digitalizado com CamScanner

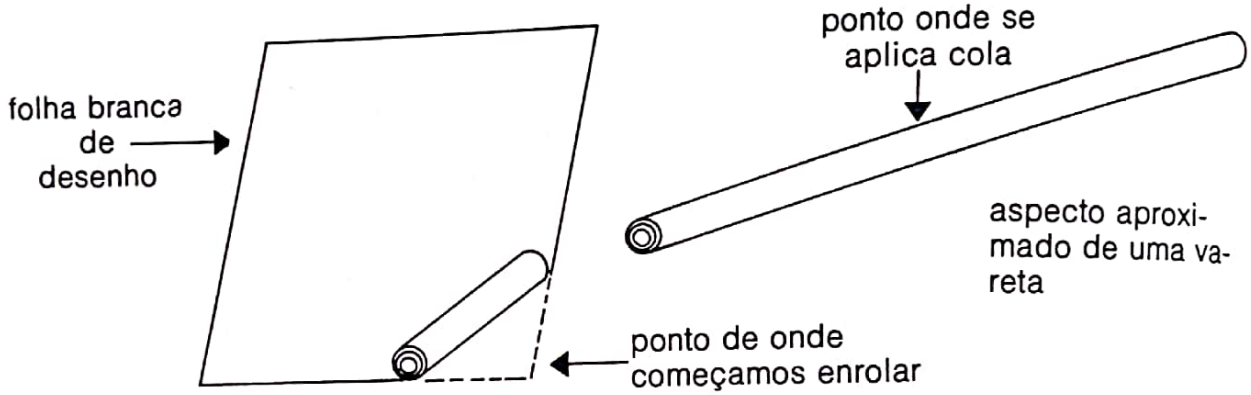
Móbiles

O Móbile problematiza a idéia de equilíbrio, ao mesmo tempo em que insere movimento real ao objeto; devido, talvez, a isto cria-se um equilíbrio instável ao conjunto quando, por força desse movimento, as formas se deslocam e emprestam ao conjunto nova configuração.

O criador deste tipo de construção, Alexander Calder, levou sua idéia às últimas conseqüências, mas nem por isto ficamos impossibilitados de abordar a mesma problemática, uma vez que as possibilidades criativas nesse terreno são de grande riqueza.

Continuaremos a explorar, para estas construções o mesmo material que foi empregado para a resolução dos outros temas propostos: o papel.

Como neste caso necessitamos de varetas resistentes, resolveremos este problema construindo-se tais varetas com papel enrolado, a partir de um dos vértices da folha.



Podemos, assim, construir varetas de grandes dimensões, uma vez que podemos ajustar as varetas obtidas, umas nas outras.

Necessitamos, então, para este trabalho, além de papel e cola, outros como: tesoura, fios de nylon ou linha resistente, e muita imaginação para a concepção da obra.

Sugerimos, também, para este tema, que se explore o trabalho em grupo.

Não damos maiores detalhes para a construção de Móbiles, por ser este tipo de construção do conhecimento de todos.

II — Manipulação e Experimentação de Técnicas e Materiais

- *Colagem*

Falamos aqui da colagem no sentido tradicional, utilizada principalmente pelos pintores cubistas. Trata-se, na realidade de uma pintura, ou de um desenho, onde o recorte de papel (geralmente o jornal) participa como uma mancha de cor (como pincelada) ou como elemento gráfico componente do desenho.

Tentaremos, para melhor esclarecimento, sugerir uma ordem pelo uso de materiais empregados:

- Colagem com jornal rasgado e nanquim

Utilizaremos o jornal, com mais interesse em suas partes escritas (páginas de anúncios).

Digitalizado com CamScanner

Depois de distribuirmos sobre o papel branco os recortes de jornal rasgado, trabalhamos com nanquim, pincel ou pena apropriada.

Neste caso, pretende-se ligar à linha negra do nanquim (o grafismo) à "sugestão" gráfica que apresenta o recorte de jornal.

Pode-se desenvolver, posteriormente, mesmo tipo de trabalho com auxílio do hidrocor.

- Colagem com jornal, rasgado ou recortado a tesoura, e lápis cera.

Aconselhamos, neste caso, utilizar para suporte do trabalho papel branco com dimensões bem maiores das que vêm sendo utilizadas até então (folha de formato A3). Dizemos para que assim seja feito porque aqui, visando um resultado melhor e que dê mais liberdade de trabalho, podemos lançar mão de poucos recortes (2 ou 3) mas que tenham dimensões significativas. O trabalho com o lápis cera e o recorte de jornal, pode tomar um aspecto totalmente pictórico, onde o pedaço de jornal aplicado funciona como mancha de cor sobre o papel branco.

- Colagem com jornal, rasgado ou recortado a tesoura, e guache

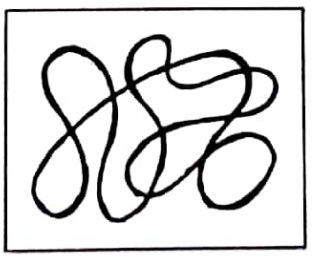
O sentido do trabalho é o mesmo que se pretende no caso anterior (jornal e lápis cera). Apenas recomendamos que se trabalhe sobre suporte de papelão (cartolina duplex, do lado cinza).

- Colagem com papéis variados e qualquer outra técnica

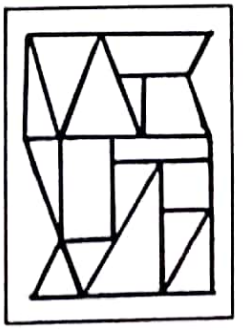
Utilize-se no caso, pepel lustroso de várias cores. iornal, papéis estampados, recortes coloridos de revistas, papéis com texturas variadas etc.

Daremos indicação para um procedimento de trabalho utilizando somente a colagem:

Faça-se no papel branco um desenho a lápis, por exemplo, uma estrutura a partir de uma linha contínua,



ou uma cadeia de formas geométricas:



Digitalizado com CamScanner

em seguida, com auxílio de um papel fino, cobrimos por cima o desenho, que fica, assim, feito no papel fino também.

Aí podemos com auxílio do carbono, ou somente do papel fino com grafiti transportar as formas para papéis que se deseja usar, recortando-as depois, e em seguida colando-as em seus lugares como num quebra-cabeça.

Pode-se também trabalhar de forma mais improvisada, e menos rígida, tentando partir de formas (grandes) de papel de cor, coladas no suporte, e sobre estas aplicar outros recortes, completando a colagem.

Pode-se ainda, a partir da utilização de um método de recorte dado anteriormente neste trabalho (Afastamento, Rebatimento, etc.) propor com outras colagens afim de que se obtenha um conjunto harmonioso.

A cor como forma

• *Transparência* — Material necessário:

Papel duplex, lado branco, tamanho ofício, para suporte.
Papel celofane nas mais diversas cores.
Tesoura, cola plástica, de preferência.

Tiraremos partido da transparência oferecida pelo papel celofane e da riqueza de cor que esta transparência nos oferece.

Adotaremos um método bastante simples de trabalho:

Com uma tira de celofane percorre-se o suporte com dobras sucessivas a cada mudança de direção. Vejam-se exemplos, ilustração 46, apresentando várias experiências.

O exemplo 47 nos mostra uma construção bem simples onde se utiliza somente uma faixa de celofane.

No exemplo 48, utilizamos duas faixas, e podemos imaginar que com a variedade de cores existentes, a combinação das mesmas por transparências de superposições e dobras, oferecem recursos ilimitados.

O exemplo 49 amplia as possibilidades de trabalho, uma vez que se obtém inúmeras dobras que se ramificam em outras, abrindo desta forma, outras oportunidades de trabalho.

Se pensamos agora em utilizar fundo de cor, combinando tiras e dobras ou superposições com pequenas ou grandes formas recortadas, temos diante de nós todo um universo de possibilidades a serem exploradas (veja-se exemplos 50 e 51).

(ilustrações de 46 a 51 na prancha VII).

Opacidade

A opacidade se refere à colagem com materiais (papéis) que não oferecem transparência, e que já tivemos oportunidade de abordar quando falamos de Colagem. Refere-se ou à pintura, pura e simples, com tinta opaca, principalmente o guache ou tintas industriais à base de óleo ou água.

A pintura, para ser executada em sala comum de aula, oferece problemas sérios na organização de tal trabalho.

Digitalizado com CamScanner

Uma sala de aula onde se podem juntar mesas em que trabalham grupos de alunos seria o ideal.

As mesas devem ser protegidas com jornal ou plástico.

Deve haver quantidade suficiente de recipientes e pincéis que atendam às necessidades de todos os alunos. De preferência, em tal atividade o número de alunos não deve ultrapassar a casa dos quinze.

Devemos ter de reserva jornais e estopas para a limpeza da sala, dos pincéis e dos recipientes.

Sugerimos que os alunos desenvolvam trabalhos a partir de desenhos anteriormente estruturados até que se chegue a um trabalho improvisado onde a cor será a determinante da estrutura do trabalho.

Sugestões de Temas

Três formas geométricas — triângulo, círculo, e quadrado.
Combinação de formas orgânicas (como um quebra-cabeça)
Formas determinadas por uma estrutura ramificada.

Uma floresta
Paisagem marinha
Cidade do campo
A grande cidade
Naturezas mortas (objetos, frutas, plantas, etc.).
Interiores (a sala de jantar, o quarto de dormir etc.).

• *Elementos Naturais*

Propomos aqui desenvolver trabalhos de colagens em que será predominante o uso dos elementos naturais, tais como folhas, flores, terra, areia, pedras, sementes, madeiras, etc.

Uma precaução que devemos ter é que se evite a aparência de puro e simples mostruário de espécies naturais. Trata-se, antes, de "fazer pintura" com materiais que, de certa forma, não são encarados para esta finalidade. Todavia, se poderia incentivar os arranjos de coleções por parte dos alunos (Pensamos aqui em caixas, de vidro, onde são organizadas coleções de borboletas, besouros, caramujos, conchas, etc.).

Para a colagem no sentido pictórico devemos utilizar como material de suporte papelão grosso ou madeira. A cola plástica (polar ou semelhante) é a que melhor se presta a esta espécie de trabalho.

Sugerimos dois procedimentos para execução do trabalho:

1.º — Partir de um esquema traçado no suporte (estrutura linear contínua, arranjos de formas geométricas ou orgânicas, ramificações, etc.).

2.º — De improviso, onde os próprios elementos utilizados no trabalho determinam sua ordem e regem sua estrutura.

A variedade de texturas que se apresenta neste tipo de trabalho é surpreendente e deve ser um dos fatores a que os alunos devem estar atentos.

Digitalizado com CamScanner

O trabalho improvisado requer certo domínio técnico uma vez que o pensamento se dirige à concepção da obra como um todo, onde cada forma, que resulta num emprego de cor, determina a que lhe sucede, para que se forme um conjunto organizado.

III Arte e História do Homem

Atendendo ao grau de crescimento intelectual e, por conseguinte, de um maior poder analítico presente no aluno de 6.ª série, tentaremos uma iniciação à compreensão do valor da arte, como fator sócio-cultural, seu compromisso com a *tradição*, a *contemporaneidade* e o *futuro*.

Por compromisso com a contemporaneidade e futuro devemos entender que qualquer atitude nostálgica ou historicista que nos leva à alienação ou ao clichê, deve ser refutada, pois estabece uma negação a idéias novas, à originalidade que se irradia do presente.

Por outro lado, não podemos esquecer que o compromisso com a tradição revela a preservação da *memória nacional* (e internacional) ou seja, valoriza a arte popular, o folclore, as raízes de nosso povo e seu encaixe no contexto universal.

Sugerimos esta ação cultural ao professor de Educação Artística pois acreditamos que seja uma de suas funções. Várias atividades poderiam aparecer como opção para o desenvolvimento de *Arte e História do etomem*.

Transcrevemos algumas sugestões de caminhos. Cabe ao professor desenvolvê-las e adaptá-las de acordo com a realidade de sua Escola e de seus alunos.

1 — Realizar pequenas pesquisas na própria comunidade ou fora dela, catalogando por desenho, fotografia, gravações etc, as formas folclóricas da região. Analisar a correspondência destas formas folclóricas com a vida e a maneira de pensar da respectiva comunidade;

2 — Fazer um levantamento entre os pais de alunos e os habitantes da região, de possíveis auxiliares para esta ação cultural. Por exemplo: estudiosos de determinados assuntos ligados à manifestação artística que possam conversar com os alunos sobre suas pesquisas; artistas populares que possam mostrar seus trabalhos: cerâmica, pintura etc...; habitantes que conheçam a história da comunidade em termos de arquitetura (o padre falando sobre a construção da(s) igreja(s): época, material, tesouro, etc..);

3 — Visitar museus e monumentos históricos de cidade ou cidades vizinhas (quando possível). Estas visitas devem ter um caráter de análise da significação do que foi visitado para a História do Homem;

4 — Organizar pequenas coleções de objetos, estampas, reproduções, de qualquer espécie nacional e/ou internacional.

5 — Constatar instituições na comunidade ou fora dela que possam oferecer subsídios para o desenvolvimento deste trabalho. Procurar o Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura .

6 — Organizar uma cooperativa para compra de livros, discos, diapositivos, de uso coletivo, ficando depois o material como acervo da Escola. Quando possível, cada aluno deve contribuir com uma pequena quantia mensal.

7 — Projeção de diapositivos e de filmes (ver nos endereços, instituições que possam oferecer gratuitamente: ex: Cinema Educativo) sobre assuntos ligados às manifestações artísticas: pintura, arquitetura, fotografia, cinema, tecnologia na arte etc...

Digitalizado com CamScanner

8 — Trabalhos integrados a outras áreas de estudo como por exemplo, Estudos Sociais, Língua Portuguesa etc., em que o aluno possa manejar com várias linguagens articuladas entre si. O projeto de teatro neste documento que funciona como uma possibilidade dentro desta perspectiva.

IV — Atividades em Linguagem Teatral (5.ª e 6.ª séries)

Muitas propostas de jogos dramáticos e dramatizações encontram-se nos documentos de 1.ª a 4.ª série. Estas propostas podem ser adaptadas e desenvolvidas para os alunos de 5.ª e 6.ª séries, principalmente se esses alunos ainda não viveram uma experiência com Teatro. Desta maneira, é importante que o professor faça uma leitura desses documentos e analise objetivos e atividades.

1 — Roteiro de trabalho

Dramatizações Avançadas — Na 6.ª série, respeitando o desenvolvimento do aluno, colocaremos as dramatizações em primeiro plano e não mais os jogos dramáticos.

A dramatização deve ser encarada como uma forma de atividade teatral mais elaborada (sem, no entanto, ser *ensaiada*). A elaboração deve significar:

— técnicas sugeridas pelo professor;
— temas sugeridos pelos alunos;
— temas desenvolvidos pelos alunos, acompanhados pelo professor, atendendo aos elementos de expressão teatral: corpo, voz, gesto e ambientação (objetos, vestimentas, luz, som etc.).

Por suas próprias características, as dramatizações avançadas representam fonte de atividades em integração com as demais áreas de estudo. Como exemplo desta possibilidade, daremos algumas atividades em integração.

2 — Dramatizações Avançadas

A — VOZ

Estas dramatizações ocorrem com os alunos sentados ou em pé, mas sem movimentos corporais. A importância maior será no tratamento da voz de cada um: a capacidade de traduzir por efeitos vocais, a significação de palavras, frases, textos e emoções humanas.

Um dos recursos que podem ser utilizados é o texto literário: cada aluno lê o texto dando uma interpretação pessoal, buscando a voz do narrador e dos personagens. Esses textos devem ser pequenos e ricos em intenções. Sugerimos que sejam trabalhados os textos lidos e analisados nas aulas de Língua Portuguesa.

O texto literário pode iniciar o processo das dramatizações com a voz. No entanto, outros recursos devem ser realizados, tais como:

1 — *Jornal Falado* — Analisando os jornais do dia, os alunos criam notícias sob a forma jornalística: síntese e sensação. Os alunos podem montar um programa com efeitos sonoros, buscando a voz de locutores. Acompanhando a elaboração do trabalho, o professor deve orientar para que o *Jornal Falado* não se torne cópia ou imitação dos jornais de rádio e TV.

2 — *A Voz do Personagem* — Os alunos divididos em grupos, dramatizam pequenas cenas somente utilizando a voz. O importante é traduzir pela entonação e emoção, as características de cada personagem; idade, personalidade, função na narrativa etc.

Digitalizado com CamScanner

A partir do personagem, as histórias podem ser inventadas ou adaptadas pelos alunos. Esta dramatização oferece possibilidades de integração com outras áreas como por exemplo, Estudos Sociais, revivendo passagem da História.

3 — *Jogral* — O jogral para a fala (como o Coral para o canto) é uma forma clássica de conjunto de vozes harmônicas. Baseia-se na leitura em prosa ou verso do mesmo texto, onde deve ressaltar a equalização de todas as vozes em termos de ritmo e entonação. Os efeitos onomatopaicos dos sons da fala devem ser desenvolvidos, sendo excelente tipo de trabalho em grupo.

Aplicado à 6.ª série, o jogral deve ser inteiramente realizado pelos alunos: escolha do texto, das vozes (harmonizar efeitos graves e agudos), do ritmo que se deve imprimir à fala.

Sugerimos iniciar o jogral com poesia pelos recursos mais simples e de efeito imediato. Por exemplo: *O que você deve fazer, O Desaparecimento de Luíza Porto* de Carlos Drummond de Andrade; *Trem de Ferro, Evocação do Recife* de Manuel Bandeira e *Ou isto ou aquilo,* de Cecília Meireles.

B — CORPO

Individuais ou em grupos, estas dramatizações são realizadas sem nenhum apoio de fantasias, pinturas ou cenários. O corpo é o instrumento total de comunicação e expressão. A fala pode ser acrescentada mas com cautela, pois o aluno, na maioria das vezes, substitui com palavras o que deve ser realizado através de movimentos corporais.

Para esta fase de dramatizações, será importantíssimo recorrer à leitura dos documentos de 1.ª à 4.ª séries, onde o professor encontrará muitas técnicas possíveis de serem desenvolvidas e adaptadas à 5.ª e 6.ª séries.

1 — *O Cotidiano* — Fazer com que os alunos reflitam sobre o cotidiano de toda a gente; situações do dia a dia, possíveis de serem desenvolvidas em pequenas cenas teatralizadas. Esta reflexão é importante para que o trabalho do aluno não seja imitação das coisas que vê, mas uma recriação do cotidiano, isto é, a sua maneira de ver e sentir o dia-a-dia.

Após a reflexão, a discussão dos grupos sobre o tema e a forma de desenvolvê-los, passemos à organização, da cena a ser dramatizada:

a) criação dos personagens: gestos, energia corporal em relação a seu papel na trama;
b) criação da trama: escolha da forma de desenvolver a situação para uma maior comunicação e expressão do que se pretende dizer;
c) harmonização dos movimentos dos personagens, da participação de cada aluno no geral da dramatização:

OBS.: 1 — O professor deve orientar os alunos no sentido da não utilização de recursos vocais em detrimento dos recursos corporais. A fala do personagem deve ser utilizada quando estritamente necessária. Nestas dramatizações, a linguagem corporal é o principal a ser desenvolvido e analisado;

2 — A avaliação do trabalho deve ser constante. Após a representação, os alunos devem discutir o que realizaram, medindo o poder de comunicação do seu projeto;

3 — O professor deve acompanhar todo o processo de trabalho evitando, principalmente, o "ensaio" exagerado dos movimentos. As dramatizações devem fluir natural e descontraidamente, da linguagem corporal.

Digitalizado com CamScanner

2 — *Histórias Avançadas* — Os alunos podem dramatizar cenas baseadas nos textos estudados em Língua Portuguesa ou em qualquer outra disciplina. Lembrar ao aluno a necessidade de "tradução" por movimentos corporais da palavra escrita. Outras histórias podem ser inventadas pelos próprios alunos ou recolhidas por eles em jornais, revistas, livros e do próprio folclore.

Insistimos na ênfase que deve ser dada à linguagem corporal, pois, partindo da palavra oral e/ou escrita, sempre há o perigo destas sobrepujarem aquela.

C — OBJETO CÊNICO

Muitas idéias podem surgir a partir da visão ou manipulação de um objeto qualquer. Em uma dramatização, a presença de um objeto precisa ser enriquecedora do momento dramático encenado.

A dramatização com objetos cênicos têm como objetivo principal fazer o aluno compreender que o cenário e o figurino no teatro não são acessórios decorativos mas forças vivas do momento dramático encenado.

1 — Levar para os alunos um objeto qualquer: um pedaço de pano, um relógio, uma pedra, uma cadeira etc e solicitar uma dramatização em que este objeto funcione dramaticamente (tenha parte ativa na cena encenada). Cada grupo deve receber apenas 1 (um) objeto de cada vez.

2 — Pedir aos alunos que tragam quaisquer objetos. Durante a aula, os grupos devem trocar de objetos, criando uma dramatização com o objeto trazido por outro grupo. Desta maneira, a dramatização ocorrerá sem preparação anterior.

3 — Utilizando o Jornal

Solicitar aos alunos que criem uma dramatização onde as roupas e os cenários devem ser inteiramente realizados com jornais e revistas velhos. Este tipo de trabalho deve fornecer ao aluno a idéia de adequação da forma da roupa e ambientação para determinadas situações dramáticas. O professor orientará os alunos para que a criação e confecção dos cenários e figurinos não seja uma repetição de clichês, mas a visualização dos personagens e do ambiente como os alunos os vêem dentro da cena encenada.

Os figurinos e os cenários podem ser fabricados nas aulas de Artes Plásticas mantendo-se o papel de jornal ou revistas como material único (sem pinturas ou detalhes desnecessários).

É evidente que se pode realizar a mesma atividade com outros materiais como por exemplo: cordas, panos, contas... desde que se mantenha a cor e o padrão idênticos.

D — AMBIENTAÇÃO MUSICAL

Da mesma forma que procedemos com os objetos, muitas dramatizações podem surgir a partir de estimulação sonora. Discos ou percussão podem ser utilizados, com a possibilidade de integração com a Educação Musical.

1 — *Percussão* — Utilizando instrumentos de percussão como reco-reco, triângulo, sininhos ou criando seus próprios instrumentos com madeira, copos, caixa, etc..., os alunos podem criar dramatizações onde o som seja, aliado ao movimento corporal, o fundamental para a realização do trabalho.

Orientar os alunos para a sincronia do som e do gesto em relação à trama encenada.

Digitalizado com CamScanner

2 — *Discos* — A mesma atividade anterior de ritmo e movimento pode ser realizada, utilizando-se discos ou montagem com fitas gravadas. Nem todas as escolas possuem gravadores ou eletrolas mas a atividade consegue um grande interesse dos alunos pela possibilidade de escolha de músicas e dos gestos (gravação da trilha sonora).

A montagem da trilha sonora com várias músicas de diferentes estilos (folclórica, popular, clássica etc) deve fornecer os elementos básicos para os movimentos corporais. Outras trilhas sonoras podem ser gravadas com sons produzidos pelos próprios alunos. O importante é não se pretender sempre "contar uma história". O ritmo e o movimento possuem uma linguagem própria e é desta união que a atividade deve surgir. Sugerimos que este tipo de trabalho seja feito integrado à Educação Musical.

E — LUZ

Muitas atividades podem surgir do encontro entre o movimento corporal e efeitos de luz e sombra. No documento da 4.ª série, o professor encontrará algumas atividades dessa natureza (teatro de sombras, retroprojetor e projetor de slides)

A luz pode enriquecer certas atividades anteriores, se utilizada, não apenas na função de iluminar, mas também na função de criar climas dramáticos. Luzes de teatro podem ser adaptadas com latas de forma cilíndrica, revestidas no interior de papel metálico, prateado, para aumentar a intensidade da lâmpada. Cobrindo a boca da lata com papel celofane colorido, obteremos um foco de luz dirigida, em qualquer cor.

Como exemplo, podemos sugerir uma atividade integrada de VOZ, LUZ e OBJETO CÊNICO:

1 — Um grupo de alunos fica responsável pela criação de um jogral com poema ou texto em prosa (*Romanceiro da Inconfidência* de Cecília Meireles, por exemplo);

2 — Outro grupo de alunos escolherá objetos cênicos em relação ao texto a ser declamado;

3 — Outro grupo de alunos ficará responsável pelo tipo de luz e cor a ser utilizado sobre os objetos cênicos. Nesta atividade, somente a voz dos alunos será ouvida. A representação dramática estará a cargo da luz e dos objetos cênicos que aparecerão concatenados à fala do jogral.

Digitalizado com CamScanner

ESTUDOS SOCIAIS

5.ª Série

EQUIPE:

ARACY DO REGO ANTUNES
AUXILIADORA MARIA DUVAL CARDOSO
CÉLIA MACHADO DE CARVALHO
HELOISA FESCH MENANDRO
IDE ALBERNAZ MAIA PIRES FERREIRA
ILMAR ROHLOFF DE MELLO
RACHEL GRYNER
RACHEL SOIHET
THEREZINHA JANE ROCHA MAIA
TOMOKO IYDA PAGANELLI (coordenadora)

Colaboração de:

ELIANA SOARES (Fundamentação)

Digitalizado com CamScanner

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A graduação do trabalho a que nos propomos para orientar o desenvolvimento da criança no campo dos Estudos Sociais, baseiam-se em algumas das conclusões piagetianas.

Pelo que podemos constatar, no período em que a criança se encontra na escola de 1.º grau (1.º segmento e início do 2.º segmento) constrói operações concretas. Esta elaboração irá depender da disponibilidade de estímulos a manipular.

Durante todo este período, torna-se necessário mobilizar a curiosidade da criança no sentido de interrogar o mundo que a cerca e ajudá-la a encontrar respostas através de diversificadas experiências.

Esta investigação por parte da criança deve ser incentivada através de oportunidades variadas, que a estimulem a perceber os múltiplos aspectos do mundo em que vive.

"Piaget vê no crescimento cognitivo um processo lento durante o qual a criança, a princípio completamente dependente da ação e da percepção, se torna cada vez mais capaz de contar com o pensamento, à medida que constrói estruturas mentais de tempo, espaço, número, causalidade e classes lógicas. Através destas, poderá organizar suas experiências passadas, presentes e futuras. — Piaget chama isso de "processo de descentração", porque envolve o tornar-se capaz de mover-se livremente, em pensamento, entre passado, presente, futuro e até lugares distantes no espaço."[1]

Piaget destaca, ainda, a valorização do jogo no desenvolvimento intelectual, enfatizando a necessidade de situações concretas, envolvendo ações próprias.

A forma de trabalho que enfatizamos caracteriza-se pela anulação de situações em que o professor narra e faz demostrações para os alunos. É necessário encarregá-los dos empreendimentos. Esta fase será, realmente de execução e não somente do "pensar" a atividade.

No surgimento de obstáculos intransponíveis, outros recursos de visualização poderão substituir a realização concreta.

Segundo Piaget, devemos nos voltar mais para os processos de trabalho do que propriamente para os resultados finais. Ex.: numa atividade de organização de maquete, o mais importante é a manipulação do material e o desenvolvimento de idéias para concretizá-la. Não importa o aspecto estético do resultado do trabalho (feio ou bonito, arrumado ou desarrumado, nos moldes da apreciação adulta).

Posteriormente, apresentaremos sugestões de atividades, dentro de uma ordem lógica de dificuldades crescentes, em que a antecedente é uma preparação para a atividade que lhe sucede.

Ressaltamos que estas atividades deverão ser repetidas em situações e oportunidades diversas para que a criança assimile conceitos e habilidades básicas, indispensáveis ao seu desenvolvimento.

1 - BREARBY, Molly, HITCFELD, Elizabeth. *Guia Prático para Entender Piaget.* São Paulo, IBRASA, 1973 p. 79.

Digitalizado com CamScanner

B. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO TRABALHO DE ESTUDOS SOCIAIS

1. Desenvolver o espírito científico, observando, comparando e concluindo sobre fatos do meio em que vive:

1.1. investigando aspectos físicos e culturais de sua comunidade e de realidades mais distantes.

2. Desenvolver procedimentos adequados a uma participação e compreensão crescentes da realidade:

2.1. situando-se gradativamente no tempo e no espaço, no que diz respeito a acontecimentos próximos, ou não, de sua realidade.

2.2. percebendo, pelas mais diversas vivências, a interdependência do homem como meio ambiente, e dos homens entre si

3. Usar de imaginação e criatividade em atividades dirigidas ou livres, de acordo com seus interesses e aptidões, propondo soluções para resolver situações que se apresentem no seu meio físico e social.

C. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: AS ESTRUTURAS ESPACIO-TEMPORAIS

A teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget compreende vários estudos entre os quais alguns sobre as noções de espaço e tempo. Neste trabalho serão abordados, predominantemente aspectos, ligados às noções espacio-temporais. Entretanto é necessário ressaltar que tais noções estão, psicológicamente, articulados com outras de caráter lógico como por exemplo, as de causalidade, classificação e seriação, analisadas mais detalhadamente em outras partes do Projeto Global.

Jean Piaget descreveu o desenvolvimento cognitivo através de estágios e subestágios.

O estágio I (de 0 a 2 anos) é denominada de sensório motor e depende essencialmente da experiência sensível que o bebê tem com meio externo e dos atos a motores que executa. A noção de espaço, neste primeiro estágio é ainda muito vaga. Liga-se basicamente ao ritmo biológico e às necessidades biológicas da criança. Corresponde a um espaço prático, ligado à ação. O bebê não tem qualquer possibilidade mental de "raciocinar" espacialmente. *Percebe* o espaço unicamente através de seus sentidos (tato, visão, olfato etc.). Entretanto ao final deste estágio (por volta dos dois anos) já é, capaz de perceber que um determinado objeto se desloca no espaço e realizar comportamentos motores para buscá-lo.

Com relação à noção de tempo observa-se uma situação parecida. O "tempo" do bebê é também um tempo prático ligado as suas experiências e ações imediatas. O tempo só existe na medida em que o bebê esteja agindo. Portanto não há quaisquer possibilidade de raciocinar" um tempo futuro.

O estágio II (dos 2 aos 7 anos) é denominado de pré-operacional. A principal característica consiste em que a percepção imediata perde, campo para a representação mental. Progressivamente, a criança torna-se capaz de pensar alguma coisa que anteriormente tenha percebido e experimentado e que esteja ausente (é capaz de fazer uma imagem mental): A noção de espaço embora mais desenvolvida ainda está centrada no

Digitalizado com CamScanner

próprio indivíduo. É como se a criança acreditasse ser o centro do mundo daí decorrendo que a posição espacial das coisas estará sempre referida a si próprio, ou seja, não é ainda capaz de pensar a relação espacial de dois objetos entre si e independentes de seu próprio corpo. Quanto a noção de que os acontecimentos têm continuidade, independentemente da sua própria ação sobre eles. Entretanto, ainda não é capaz de coordenar "durações temporais" entre si. Não estabelece conexão entre a "quantidade" de tempo de duas situações isoladas.

O estágio III (dos 7 os 14 anos) é denominado de operacional. O termo operação é um dos mais importantes na teoria de Piaget. Pensamento operacional significa a capacidade mental de ordenar e relacionar a experiência como um todo organizado. É uma função intelectual importante porque aumenta e enriquece o pensamento e o raciocínio. Quando a criança não apresenta esta capacidade diz-se que está num estágio pré-operacional, apenas percebe situações isoladas sem coordená-las entre si. O estágio III divide-se em dois subestágios: subestágio operacional concreto (7 aos 11 anos) e subestágio operacional lógico-formal (dos 11 aos 14 anos). Durante o primeiro subestágio as operações mentais ainda dependem da percepção imediata, ou seja, se propusermos à criança qualquer problema em termos puramente abstratos ela não saberá resolvê-lo, ao passo que se colocarmos os mesmos problemas em termos concretos (situações que possa manipular) veremos que a probabilidade de solução correta aumentará.

— A NOÇÃO DE ESPAÇO, na criança pré-operacional envolve ainda o egocentrismo lógico. A percepção do espaço, sua organização, bem como o posicionamento dos objetos dentro dele, obedecem a um ponto de referência único: — o próprio sujeito. Durante o estágio III, o das operações concretas, quando desenvolve-se a noção de reversibilidade e as ações já alcançaram níveis mais elevados de coordenação, então, a representação espacial e o manejo das relações espaciais ganham maior equilíbrio. Observa-se uma liberação do egocentrismo. Portanto, o processo através do qual o egocentrismo é diluído — a descentração — parece constituir-se ponto importante na compreensão e manejo pedagógico da noção de espaço.

Os tipos de relações espaciais. As relações espaciais na Geometria atual são de três tipos: — topológicas, projetivas e euclidianas. O desenvolvimento da noção de espaço na criança apresenta geneticamente estas três etapas sendo, o espaço topológico o primeiro e mais fundamental.

A Topologia é um ramo não quantitativo da Matemática que trata das relações espaciais que podem ser estabelecidas em termos de parte e todo. Corresponde a uma Geometria não métrica a qual representa as relações de parte e todo, conexão, região, posição sem levar em conta as noções de tamanho ou de direção. Quando representamos esquematicamente o sistema rodoviário de um país estamos procedendo topologicamente. Os detalhes e as distâncias não são levados em consideração, apenas as características estruturais do sistema. O espaço topológico é como se fôsse um "espaço de borracha", as deformações que se imponham a tal espaço não o deformam no sentido métrico. Desde que não se corte ou fure um pedaço de borracha, este poderá assumir várias formas todas elas topologicamente isomórficas.

O *espaço topológico*, dominante durante a etapa pré-operacional, compreende a percepção e manipulação ativa das relações de vizinhança, de separação, de ordem e de fechamento. A relação espacial mais elementar é a de *vizinhança* e consiste em que os elementos são percebidos no mesmo campo quando próximos uns de outros. À relação de *separação* está vinculada à percepção sincrética da criança. Na medida em que a

Digitalizado com CamScanner

percepção vai se tornando mais analítica, a relação espacial se faz mais nítida. A separação envolve dissociação de dois elementos.

As relações de *ordem ou sucessão* estão ligadas a certos hábitos percebidos ou adquiridos. Envolvem a noção de algo que se repete, que têm ritmo. As relações de fechamento ou envolvência referem-se a que, numa cessão ABC, o elemento B seja percebido como estando "entre". Há o fechamento numa configuração perceptiva a duas dimensões (o nariz em relação ao rosto por exemplo), ou a 3 dimensões (objeto numa caixa). A quinta relação, a de *continuidade* refere-se a que os elementos próximos, obedecendo a uma certa ordem serão percebidos como iguais e diferentes entre si. Tais relações espaciais elementares foram estudadas por uma escola psicológica. o Gestaltismo preocupada com as leis da percepção.

Por volta dos sete anos funcionam os primeiros sistemas reversíveis e operatórios do espaço topológico: *repartição e adição partitiva* (por ex. dividir um contínuo de massa de modelar em partes reconstituindo-o depois), — *ordem linear* e *ordem cíclica* (dispor elementos em ordem linear direta, contas num colar, e numa ordem cíclica ou seja não direta, dispor elementos num círculo ou num cordão retorcido, em forma de oito etc...), — *reciprocidade de vizinhança* (ou seja a relação que define um objeto como estando ao centro, à direita ou à esquerda de qualquer outro em função exatamente desta vizinhança), — relações simétricas, e multiplicações de elementos ou de relações.

Todas estas operações, embora reversíveis, são realizadas sobre elementos contínuos, numa reunião contínua. Não são mensuráveis tampouco possuindo ângulos ou distâncias. Cada domínio contínuo constitui um espaço. Ainda não existe um espaço geral que permita situar e relacionar todos os objetos entre si. As *operações projetivas* virão exatamente coordenar os espaços topológicos, engendrando os invariantes e permitindo a passagem ao espaço euclidiano. As operações projetivas em oposição às topológicas colocam formas nas figuras, demarcam suas posições respectivas, e também suas distâncias em relação a determinado ponto no espaço (daí as operações projetivas serem geneticamente posteriores ao processo de descentração). A colocação de um ponto de referência faz surgir a noção de direita e esquerda, enriquecendo sobremaneira o espaço topológico, porque cria um novo sistema de relações entre observador e objeto observado. A orientação espacial parece estar ligada a tal situação. As operações projetivas implicam num resultado essencial: — a conservação das posições relativas dos elementos de uma figura (ou de várias figuras) uns em relação aos outros, e do todo em relação a um observador determinado. Os resultados das operações projetivas fornecem condições para o *espaço euclidiano métrico:* — 1) a descoberta da direita e esquerda conduz à conservação de paralelas, e 2) a conservação de paralelas leva à coordenação de vários pontos de vista e perspectivas, 3) este último progresso (alcançado por volta dos 10 anos) leva ao conceito de projeção espacial, elemento essencial do espaço euclidiano. As operações euclidianas envolvem: — 1) deslocamentos e posicionamentos, 2) noções de ordem (dos elementos e de encaixes), 3) noções do movimento e relações de intervalo, ou distâncias, 4) operações multiplicativas de duas séries lineares (superfície) ou três séries (volume), de relações de ordem dos deslocamentos e posicionamentos engendrandro o sistema de oordenadas.

O sistema de coordenadas supõe a coordenação operatória dos campos perceptivos entre si. Daí que a constituição de tal sistema corresponde ao ponto de chegada de toda a construção psicológica do espaço euclidiano.

Os fatos que descrevem todo o processo da construção da noção de espaço esclarecem como é ilusório pensar ou atribuir ao sujeito humano qualquer conhecimento inato ou psicologicamente precoce do espaço. Mesmo nas noções de verticalidade e horizontalidade, as quais são perceptíveis no próprio esquema corporal (postural), não dão lugar a qualquer tomada de consciência, imediata. *A percepção dos eixos das coordenadas no*

Digitalizado com CamScanner

próprio corpo não garante a formação do sistema de coordenadas cuja natureza é essencialmente operatória. embora a percepção forneça uma estimativa grosseira da noção de ordem, retas, distâncias, paralelas e ângulos.

O sistema de coordenadas supõe noções topológicas elementares como a de dimensão, por exemplo. A noção topológica de dimensão, repousa sobre noções simples de fechamento ou envolvência sem a intervenção de noções de reta ou ângulos. Quando do espaço euclidiano as retas contidas num sistema sustentam entre elas relação de paralelismo (ângulo nulo) ou ângulos de diversos valores. Finalmente um sistema de coordenadas é portanto produto de uma multiplicação lógica de relações de ordem com a intervenção de retas, paralelas, e ângulos segundo *n* dimensões.

Em relação ao estudo da NOÇÃO DE TEMPO, Piaget observa ser questão de difícil manejo. O tempo,enquanto fato psicológico é relativo. Em termos investigativos,o problema foi colocado por Piaget como exigindo uma decisão quanto ao ponto de partida. O tempo corresponderia a uma intuição simples ou se apoiaria em outras noções? Optou pela segunda alternativa. O tempo, a noção temporal está intimamente ligada à noção de espaço, de causalidade, e essencialmente à noção de permanência de objetos. A análise psicogenética da noção é descrita em termos de estágios e transformações psicológicas correspondentes.

Existe desde o estágio *sensório-motor,* um tempo prático, especializado em cada ação. Durante os dois primeiros subestágios do período I, não há ainda qualquer noção de antes e depois, a causalidade ainda não se configurou sequer rudimentarmente. A noção temporal, até os cinco meses mais ou menos, corresponde unicamente à experiência de duração (e duração significa o período de atividade de um reflexo). O tempo só "existe" na medida em que o bebê esteja engajado numa atividade. Progressivamente e ao mesmo tempo que progride a noção de permanência de objeto, a criança começa a usar a relação temporal objetiva — antes e depois, quando por ex. remove a almofada antes de pegar o brinquedo e apanha o brinquedo depois de remover a almofada. A coordenação de esquemas em relações de meio-fim com a resultante conservação das propriedades espaciais e causais pertecentes aos objetos "permanentes" conduzem a uma certa estabilidade da relação antes e depois. A relação meio-fim, uma vez estabilizada, conserva a seqüência temporal do antes e depois (quer dizer, torna a relação independente da ação imediata). Entretanto, a criança só concebe, até este momento, relações temporais entre objetos sobre os quais esteja atuando ou tenha atuado num passado recente.Ao final do período sensório-motor, a noção de tempo em progresso liberta-se do contexto de ação. Passa a pertencer aos deslocamentos objetivos percebidos como independentes da ação motora.

No estágio *pré-operacional,* mais especificamente no subestágio das intuições articuladas, observa-se que a criança tateia entre dois métodos: — tenta *coordenar a duração e a ordem de sucessão* mas sem ligá-los entre si. Ou então estima a duração independentemente da ordem de sucessão e avalia simplesmente segundo o comprimento do trajeto. O tempo como tal não é dissociado de seu conteúdo. As durações são concebidas como heterogêneas entre si. Cada movimento caracteriza um tempo particular e os momentos sucessivos do tempo não podem ainda se relacionar entre si por uma medida comum. Tais "métodos" de tentativas perduram até aproximadamente os 9 ou 10 anos (já então no período operacional) quando então observa-se uma brusca organização, caracterizada por uma compreensão de conjunto das relações de sucessão, da simultaneidade e dos intervalos. Um tempo único é construído, abarcando 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. As primeiras intuições temporais são inicialmente centradas sobre tal ou qual relação privilegiada ligada ao egocentrismo do pensamento infantil. Depois começam a surgir as contradições (i.e. a criança passa a ser sensível às contradições) e então as centrali-

Digitalizado com CamScanner

zações primitivas se diluem (descentração) através de regulações antecipadoras e retroativas engendrando um jogo de compensações cada vez mais articulado. As reconstituições representativas permitem ao sujeito prolongar os movimentos dos objetos. O sistema de co-desligamentos torna-se operatório e a reversibilidade equilibrada engendra as relações temporais. Antes disso, a atitude da criança (egocêntrica) consiste em viver no presente e a reconhecer o passado apenas através do resultado de suas ações.

Tempo, movimento e velocidade estão ligados. As operações relativas ao movimento e a velocidade se constituem paralelamente as operações temporais, segundo o mesmo processo e etapas. Comportam as mesmas operações e revelam a mesma estrutura.

São as operações de deslocamento e mudança de posição que engendram os movimentos, ao mesmo tempo que a classificação de intervalos é alcançada em correspondência com a seriação de ordem. Igualmente são as operações de deslocamentos que engendram, simultaneamente com as noções de sucessão temporal e duração, a noção de velocidade absoluta, i.e. relativa a um sistema de referência imóvel. As operações cinemáticas são de dois tipos. Algumas ordinais, reportam-se à comparação direta de dois móveis em certas situações privilegiadas. Outras, métricas reportam-se um só móvel cuja velocidade é então determinada pela relação v = e/t (velocidade igual a espaço sobre tempo). As primeiras se constituem aos nove anos, aproximadamente, enquanto que as segundas apenas são alcançadas no início do período operacional lógico-formal.

D. ATIVIDADES

Os resultados das pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo levadas a cabo por Piaget e colaboradores incidem inicialmente sobre dois importantes ramos do conhecimento. À Psicologia dos Desenvolvimento, Piaget ofereceu, talvez a primeira grande teoria sobre a gênese das operações mentais. Descreveu a analisou todas as etapas e processos envolvidos na inteligência. Formulou e testou hipóteses incessantemente discutindo seus resultados. Para a Pedagogia, Piaget descortina todo uma atitude nova diante do aluno. A instituição da escola tradicional bem como seus representantes são analisáveis e criticáveis através desta nova teoria, que basicamente propõe o abandono da autoridade professoral constituída, detentora de um conhecimento cujas regras de organização por vezes desconhece. Propõe em troca que o conhecimento para ter valor (valor adaptativo) precisa ser construído. O aluno precisa desenvolver a possibilidade de dominar as "regras do jogo" inplícitas no campo do conhecimento (conteúdo programático). E não simplesmente subordinar-se a elas, repetindo-as vez por outra quando uma "verificação do aproveitamento" o exija.

A Escola, "piagetianamente orientada" teria como preocupação central facilitar o desenvolvimento das estruturas cognitivas, respeitar a seqüencia evolutiva do processo psicológico, valorizar o potencial intelectual de cada indivíduo. Esta nova escola é descentralizada, capaz de várias perspectivas, considera as possibilidades individuais indo até elas.

O termo *"atividade"*, neste trabalho, significa *jogo ou exercício pedagógico,* com objetivo de facilitar o desenvolvimento de certas estruturas operatórias.

Digitalizado com CamScanner

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades da 5.ª série foram elaboradas sobre dados e fatos relativos ao Brasil. Segue a orientação das séries anteriores, no agrupamento das mesmas em três itens principais.

No item I — *Operações Infralógicas*, reune as atividades relativas às operações espaciais (sub-item A) do espaço topológico: reciprocidade e conservação de vizinhança (atividade 1); do espaço projetivo: reciprocidade de perspectiva (atividade 2 e 3); do espaço euclidiano: distâncias horizontais (atividade 4,5,6) e verticais (atividade 7) e sistema de referência horizontal e vertical (atividades 8 e 9).

O sub-item B, refere-se às operações temporais de: ordenação (atividade 10), sucessão (atividades 11, 12, 14, 15, e 16); duração (atividades 11, 12, 13, 16, 17).

O item II — *Operações Lógicas*, inclue atividades relativas ao período concreto: classificação (1,2,3,4,) e de relação (4); e atividades relativas ao jornal: levantamento de hipótese (5) e relação sobre relação (6).

O item III — O ambiente Físico-Sócio-Cultural, contém atividades que envolvem o processo de assimilação direta da realidade, e mobilização das estruturas sócio-afetivas dos alunos (atividades 2,3,4); sendo que através da atividade 1 (o que os mapas nos informam) estimula-se a captação indireta da realidade através da linguagem convencional do mapa.

Digitalizado com CamScanner

RELAÇÃO DAS ATIVIDADES

I — OPERAÇÕES INFRALÓGICAS

A — ESPAÇO

1 — Os vizinhos dos Estados
2 — Um conjunto observado de vários pontos
3 — A posição dos lugares
4 — A noção de escala
5 — Medindo distâncias entre cidades
6 — Que cidade está próxima do litoral?
7 — Em que altitude estão os locais?
8 — Onde estão os países no globo?
9 — Jogo da Batalha Naval

B — TEMPO

10 — Ordenando acontecimentos no tempo
11 — Períodos da História do Brasil
12 — Viagens interplanetárias
13 — Caracterização de épocas
14 — Já foi assim
15 — Comparando mapas
16 — Os que para cá vieram
17 — Atividades econômicas no Brasil

II — OPERAÇÕES LÓGICAS

1 — Como nosso governo atua
2 — As produções brasileiras
3 — Organização do espaço agrário
4 — Como surgiram as cidades e vilas
5 — Como se modifica a população em um local
6 — Densidade demográfica

III — *O AMBIENTE FÍSICO-SOCIAL-CULTURAL*

1 — O que os mapas nos informam
2 — O Homem nas atividades econômicas
3 — A organização do trabalho
4 — Atuação dos poderes municipais, estaduais e federais.

Digitalizado com CamScanner

I — OPERAÇÕES INFRALÓGICAS
A — ESPAÇO

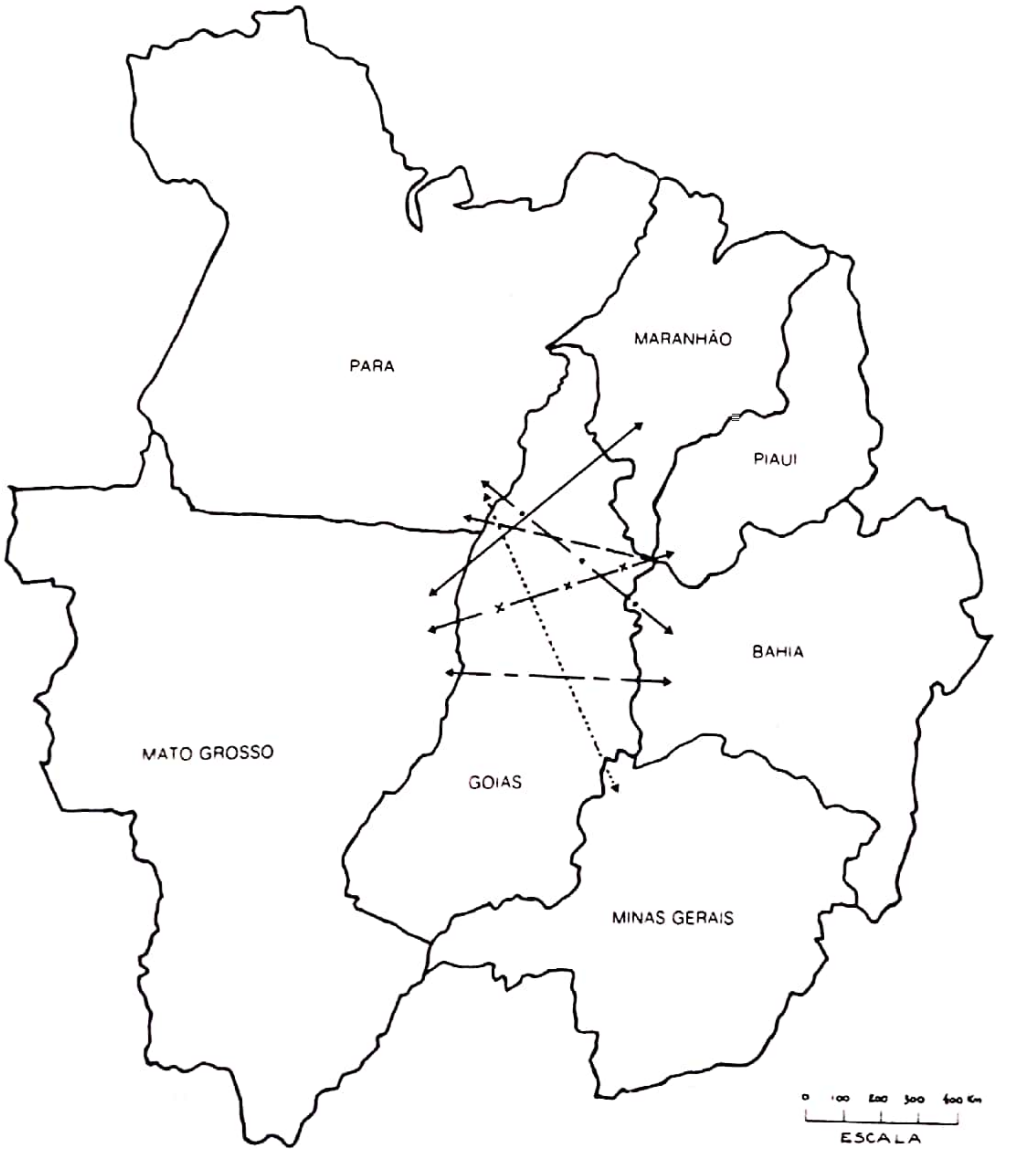
ATIVIDADE 1 — OS VIZINHOS DOS ESTADOS

- *Objetivo: reciprocidade e conservação de vizinhança*
- *Material:* mapa político-administrativo do Brasil
- *1.ª etapa:*

a) sugerir aos alunos que escolham um estado brasileiro para ser o foco da atividade (por exemplo: o Estado de Goiás)

b) colocar para os alunos a seguinte questão: se vocês tiverem que ir de um Estado a outro (sem considerar as vias de comunicação existentes) *procurando o caminho mais curto e passando obrigatoriamente por um terceiro Estado* (o escolhido pelos alunos, que é no nosso exemplo: Goiás), quais seriam os trajetos escolhidos?

c) traçar cada trajeto utilizando setas de cores diferentes.



Digitalizado com CamScanner

d) Preencher os quadros:

— Colocando um X no quadro *Rotas a Seguir*, quando é possível a ligação entre os dois Estados, *passando obrigatoriamente por Goiás.*
— Colocando S (sim) ou N (não), no quadro: *Quem é vizinho de quem?* (com este exercício os alunos estarão trabalhando com "reciprocidade de vizinhança").

• *2.ª etapa:* pela observação dos dois quadros os alunos devem chegar a algumas conclusões. Exemplo:

— Toda vez que, para ir de um Estado a outro, *for necessário* passar por um terceiro, pode-se afirmar que:
  — o terceiro fica *entre* os dois primeiros
  — os dois primeiros *não são* vizinhos entre si
  — o terceiro *é* vizinho dos dois primeiros

  Quando é possível ir de um Estado a outro, sem passar por um terceiro, esses dois Estados são vizinhos entre si.

ROTAS A SEGUIR

ESTADOS	PARÁ	MARANHÃO	PIAUÍ	BAHIA	MINAS GERAIS	MATO GROSSO
PARÁ			X	X	X	
MARANHÃO						X
PIAUÍ	X					X
BAHIA	X					X
MINAS GERAIS	X					
MATO GROSSO		X	X	X		

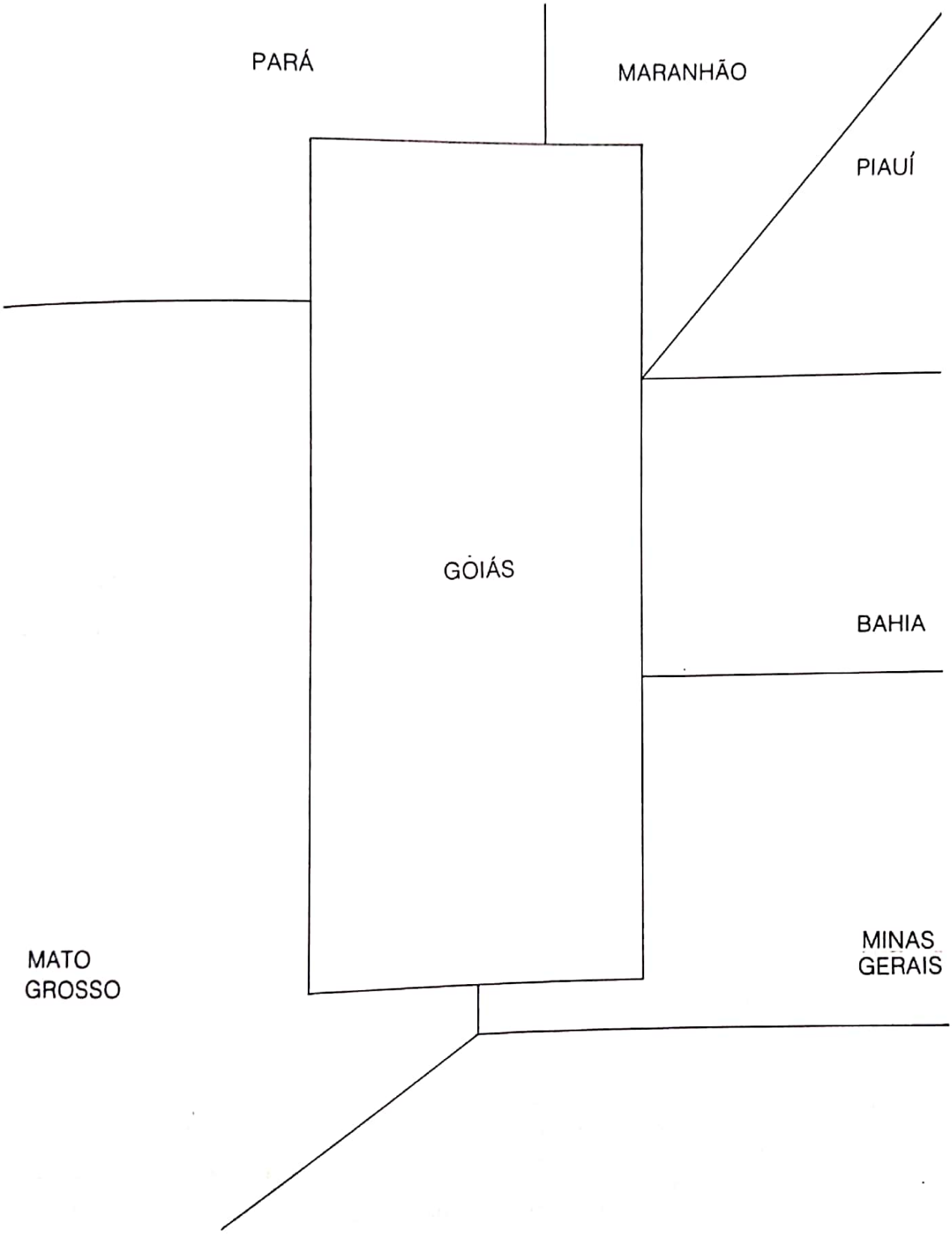
QUEM É VIZINHO DE QUEM?

ESTADO	PARÁ	MARANHÃO	PIAUÍ	BAHIA	MINAS GERAIS	MATO GROSSO	GOIÁS
PARÁ		S	N	N	N	S	S
MARANHÃO	S		S	N	N	N	S
PIAUÍ	N	S		S	N	N	S
BAHIA	N	N	S			N	S
MINAS GERAIS	N	N	N	S		S	
MATO GROSSO	S	N	N	N	S		S
GOIÁS	S	S	S	S	S	S	

• *3.ª etapa:* o professor fornece uma representação esquemática do mapa (pg.267) e solicita aos alunos que coloquem a denominação dos Estados. Este exercício trata da "conservação de vizinhanças", e através dele é possível verificar se os alunos conservam as vizinhanças após uma transformação gráfica da configuração dos Estados focados.

Digitalizado com CamScanner

Exemplo:

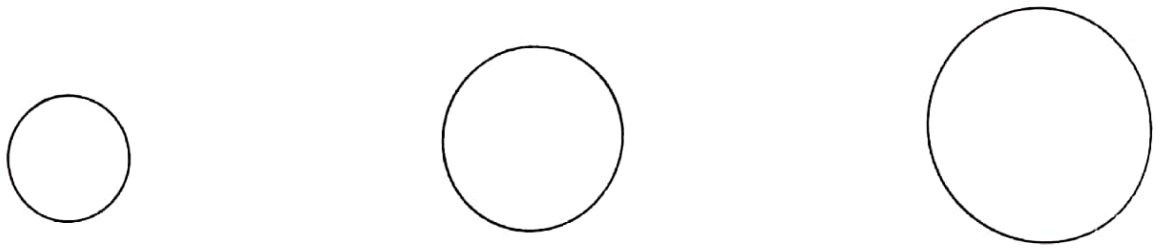


Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 2 — UM CONJUNTO OBSERVADO DE VÁRIOS PONTOS

- *Objetivo: coordenar ponto de vista — reciprocidade de perspectiva.*
- *1.ª etapa:* o professor apresenta à turma uma maquete que é uma superfície plana (digamos um quadrado de isopor) na qual foram coladas 3 bolas de isopor de diferentes tamanhos e diferentes cores

Exemplo:



VERMELHA AZUL AMARELA

Nas seguintes posições:

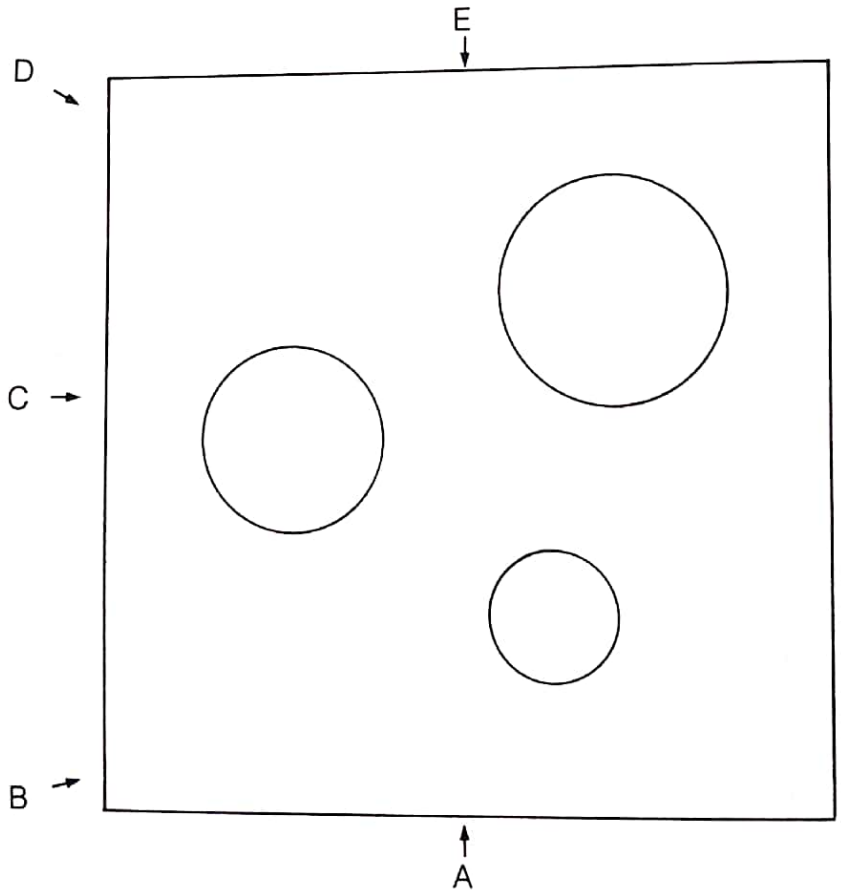


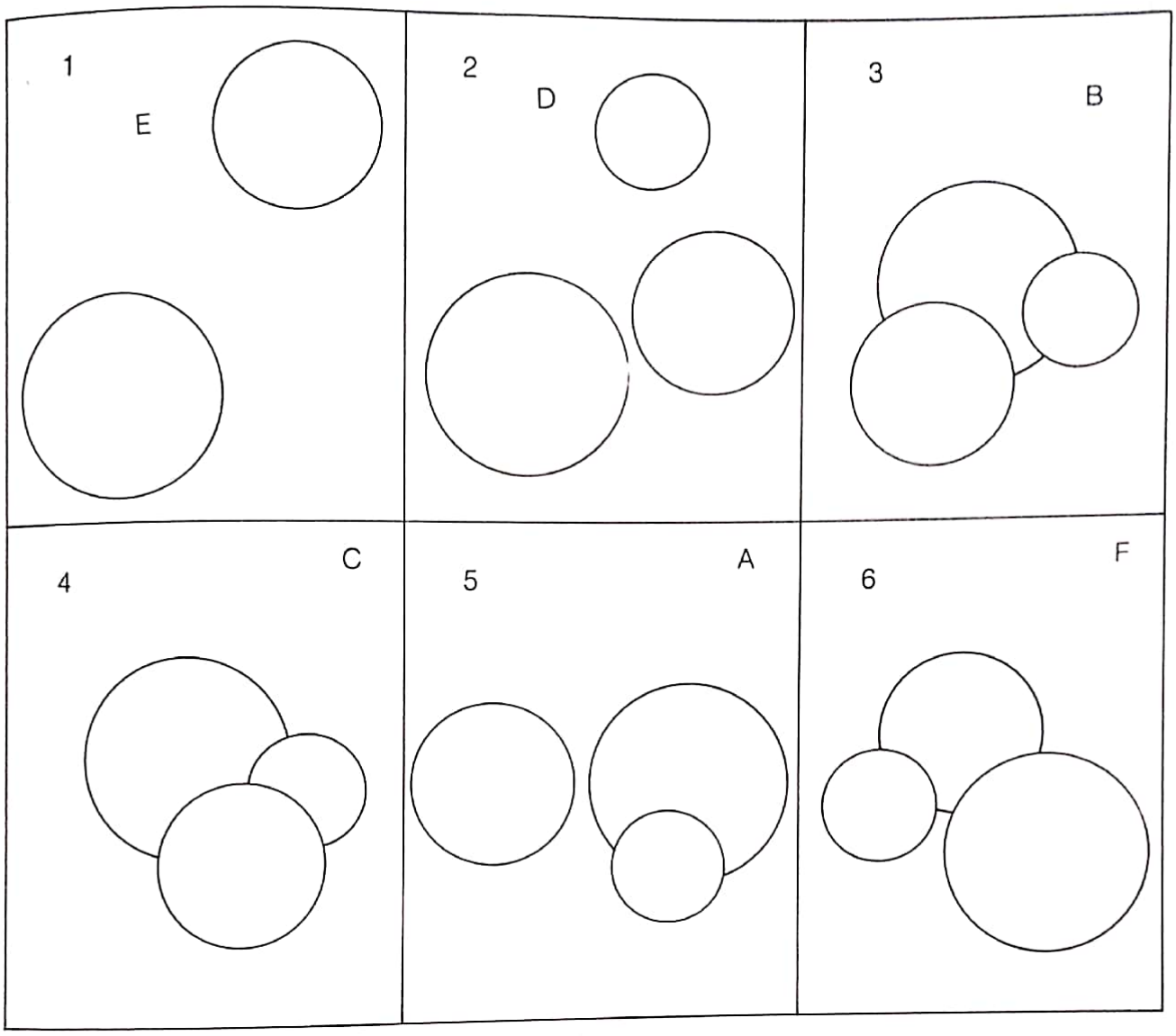
Figura I

(visto de cima)

- *2.ª etapa:* o professor expõe à turma 6 representações de como seria visto o conjunto das 3 bolas em 6 diferentes pontos de vista. Esses desenhos em cartolina, ou papel branco comum, deverão ficar expostos na sala, mas não ordenados de acordo com as 6 sucessivas posições assumidas por um bonequinho. Posições estas que indicamos com as letras: A, B, C, D, E, F na figura I.

Digitalizado com CamScanner

Essas representações poderiam ser expostas nessa ordem:



- *3.ª etapa:* o professor fornece a cada aluno uma folha mimeografada na qual, para cada posição assumida pelo bonequinho (A, B, C, D, E, F) frente a maquete, ele vai identificar qual das representações expostas (1, 2, 3, 4, 5, 6) corresponde, e vai justificar em termos de frente-atrás, direita-esquerda.

  Exemplo:

  O professor coloca o boneco na posição A — frente à maquete. Na folha espera-se que os alunos respondam de uma forma aproximadamente assim:

Posição A: Corresponde à representação (ou figura) n.º 5.

Justificativa: A bola vermelha está a frente da bola amarela, e a bola azul está a esquerda de ambas.

Observação: A atividade poderá ser desenvolvidas utilizando maquetes da localidade realizando três referências diferenciadas, ou pela observação direta de referências em espaço aberto.

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 3 — A POSIÇÃO DOS LUGARES

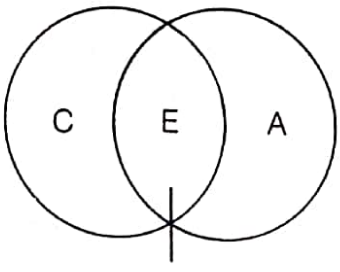
• *Objetivo: reciprocidade de perspectiva*

• *1.ª etapa:* O professor solicita aos alunos que observem o mapa do Brasil (Divisão político-administrativa) e:

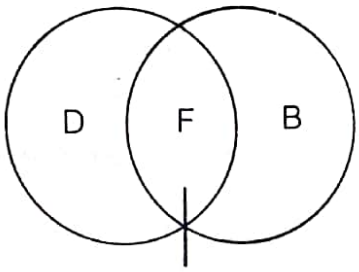
— Localizem a cidade do *Rio de Janeiro*
— Tracem uma linha vertical passando pela cidade do Rio de Janeiro.
— Formem conjuntos que abranjam capitais brasileiras localizadas à oeste (A) e a leste (B) da cidade do Rio de Janeiro, escolhendo cores diferentes para a representação desses conjuntos.

— Localizem a cidade de Brasília
— Tracem uma linha vertical passando pela cidade de Brasília.
— Formem conjuntos que abranjam capitais brasileiras localizadas a oeste (c) e à leste (d) da cidade de Brasília, escolhendo cores diferentes para representar esses conjuntos.

— Organizemos conjuntos (A C) e (B D) de modo que as cidades que ficam, simultaneamente, à oeste e à leste do Rio de Janeiro e de Brasília, constituam os conjuntos E e F.



Conjunto de cidades localizadas à oeste do Rio de Janeiro e de Brasília

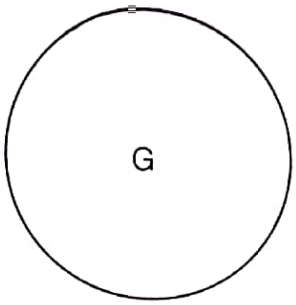


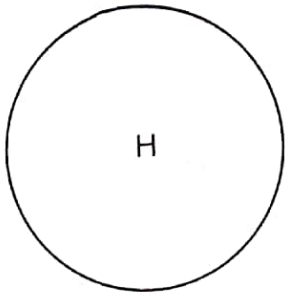
Conjunto de cidades localizadas à leste do Rio de Janeiro e de Brasília

Digitalizado com CamScanner

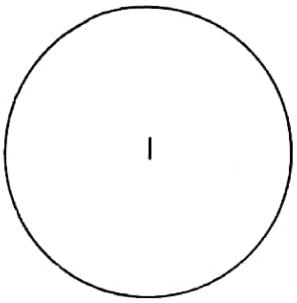
• *2.ª etapa:* nesta etapa será trabalhada a noção de *norte-sul* (enquanto que na 1.ª etapa foi desenvolvida a noção *leste-oeste).* Deve ser solicitado aos alunos que:

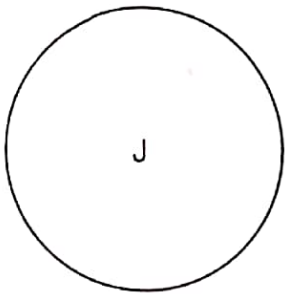
— Localizem a cidade do Rio de Janeiro
— Tracem uma linha horizontal passando pela cidade do Rio de Janeiro.
— Formem conjuntos que abranjam capitais brasileiras localizadas ao N e ao S da cidade do Rio de Janeiro, escolhendo cores diferentes para representar esses conjuntos.



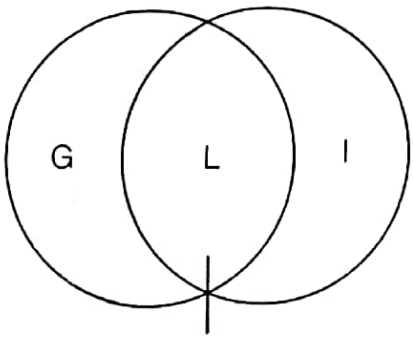


— Localizem a cidade de Brasília
— Tracem uma linha horizontal passando pela cidade de Brasília.
— Formem conjuntos que abranjam capitais brasileiras localizadas ao N e ao S da cidade de Brasília, escolhendo cores diferentes para representar esses conjuntos.

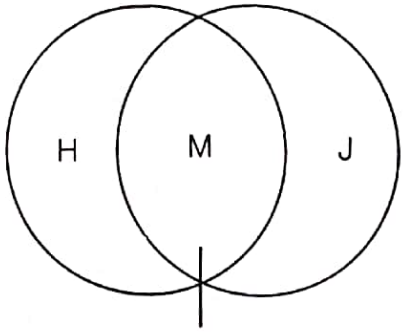




— Representem os conjuntos (G I) e (H J) de modo que as cidades que ficam, simultaneamente, ao N e ao S do Rio de Janeiro e de Brasília constituem os conjuntos L e M.



Conjunto de cidades localizadas ao norte do Rio de Janeiro e de Brasília

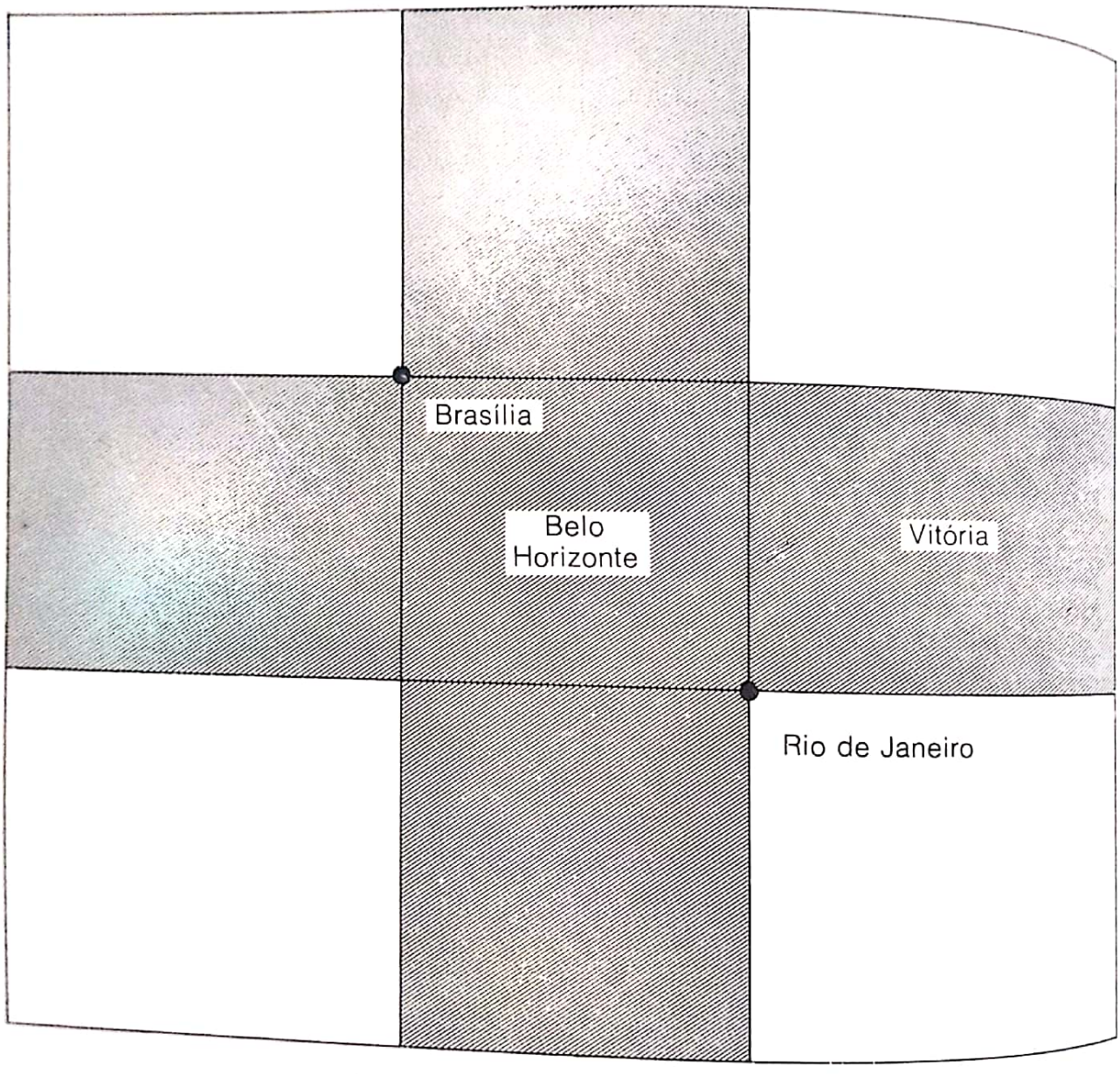


Conjunto de cidades localizadas ao sul do Rio de Janeiro e de Brasília

Digitalizado com CamScanner

• *3.ª etapa*: após a identificação das cidades em conjuntos e suas intersecções o professor chamará atenção que as linhas verticais e horizontais representam respectivamente os meridianos e paralelos do local. Os alunos devem localizar no gráfico abaixo as cidades que estão:

— ao N do Rio de Janeiro e Brasília (conjunto L)
— ao S do Rio de Janeiro e Brasília (conjunto M)
— ao O do Rio de Janeiro e Brasília (conjunto E)
— ao E do Rio de Janeiro e Brasília (conjunto F)



Obs.: Já foram localizadas no gráfico as cidades de Belo Horizonte e Vitória, a título de exemplo.

• *4.ª etapa*: O professor solicita aos alunos que comentem o que foi realizado na 3.ª etapa. Exemplo:

Belo Horizonte (e todas as outras do mesmo quadrante) estão ao sul e a leste de Brasília, e ao norte e oeste do Rio de Janeiro. Vitória (e todas as outras do mesmo quadrante) estão ao sul de Brasília, ao norte do Rio de Janeiro, e a leste de ambas. etc.

Digitalizado com CamScanner

• *5.ª etapa:* os alunos organizam, posteriormente, uma tabela, adotando convenções para representar as cidades do Rio de Janeiro e Brasília.

□ Rio de Janeiro

○ Brasília

Orientação / Cidades	N - E	N - O	S - E	S - O
Manaus		□ ○		
Belém				
Belo Horizonte		□	○	

Obs.: O aluno deve tirar conclusões sobre o que observou ao construir a tabela. (Observe-se que tabela não está completa.

ATIVIDADE 4 — A NOÇÃO DE ESCALA

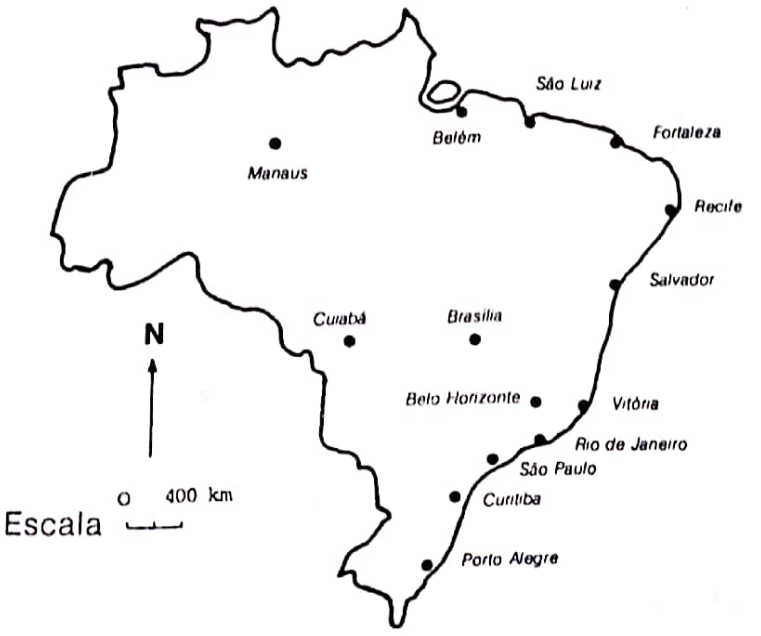
• *Objetivo: comparar medidas reais com medidas representadas em mapas*

• *1.ª etapa:* nesta etapa será trabalhada a escala gráfica:

a) Inicialmente o professor deve explicar como se apresentam as escalas gráficas.

Exemplo: 0 400 km ⟶ os algarismos indicam as *distâncias reais*
⟶ a linha graduada indica as *distâncias no mapa*

Exemplo:



Digitalizado com CamScanner

b) O professor fornece aos alunos, um mapa mimeografado com a respectiva escala gráfica e solicita que cada aluno escolha 2 capitais brasileiras, e calcule a distância, em linha reta, entre as mesmas.

Exemplo: entre Brasília e Salvador

Brasília ●——● Salvador

A distância *(representada)* entre estas duas cidades corresponde a três vezes a escala gráfica dada (que pode estar marcada numa tirinha de papel para facilitar o trabalho dos alunos). Portanto, a distância *real* entre as mesmas é de 1.200 km.

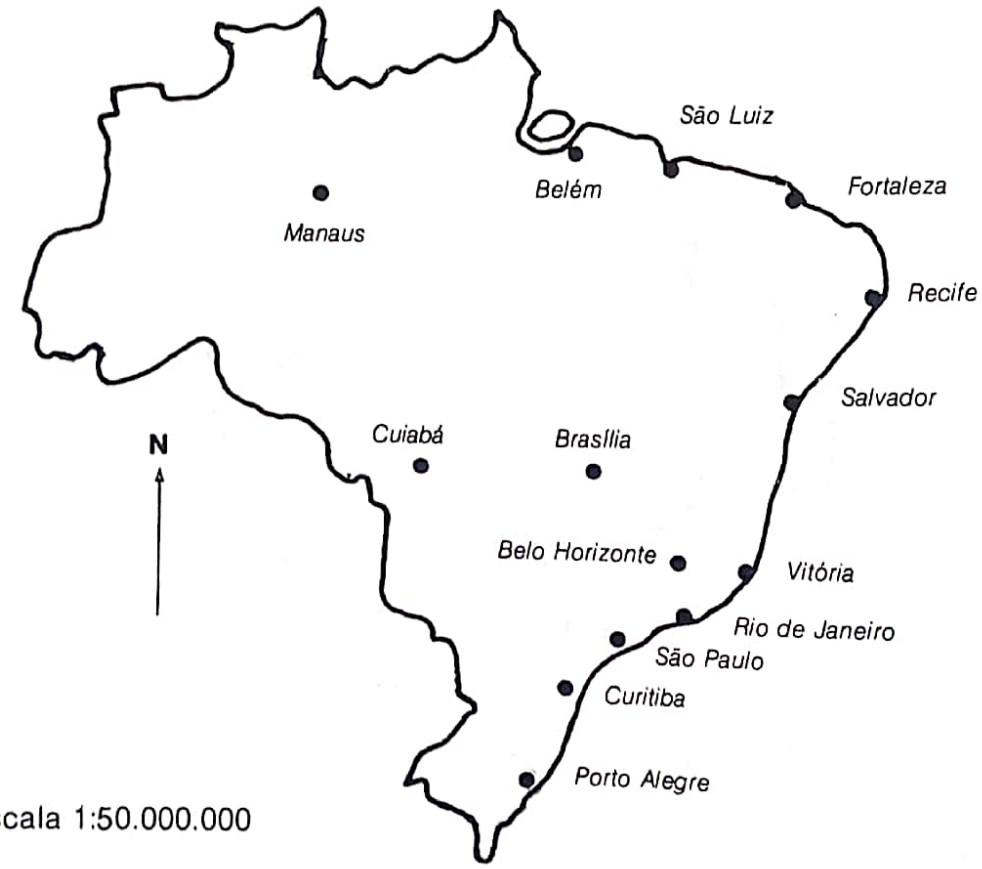
• 2.ª *etapa:* nesta etapa será abordada a escala numérica.

a) o professor deve explicar como se apresenta uma escala numérica, exemplo:

1:50.000.000

O algarismo à esquerda dos dois pontos indica a distância representada no mapa, e é sempre o número 1; os algarismos à direita dos dois pontos correspondem à dimensão real e indicam quantas vezes esta reduzida no mapa. A escala numérica do nosso exemplo deve ser lida assim: um para cinquenta milhões; o que significa que um centímetro do mapa corresponde a 50.000.000 de centímetros (ou a 500 Km) no real.

b) o professor fornece aos alunos mapas idênticos aos usados na 1.ª etapa (que já devem ter sido devolvidos ao professor), mas ao invés de estar indicada a escala gráfica, deveria ter indicado a escala numérica que é 1:50.000.000. E solicita que sejam calculadas as distâncias em linha reta, entre diferentes pares de capitais brasileiras.



Escala 1:50.000.000

Digitalizado com CamScanner

• *3.ª etapa:* O aluno de posse dos dois mapas (com escala gráfica e numérica) pode verificar como se equivalem os resultados obtidos de uma ou outra forma, pois ambos os tipos de escala *indicam de que maneiras são diferentes* o quanto o real foi reduzido no mapa, que é o mesmo em ambos os casos.

ATIVIDADE 5 — MEDINDO DISTÂNCIAS ENTRE CIDADES

• *Objetivo: utilizar uma unidade de medida.*

• *1.ª etapa:* O professor fornece aos alunos um itinerário previamente escolhido (partindo de Resende ou de Campos). Os alunos devem:

a) ordenar as cidades, de tal modo, que os intervalos entre eles sejam respeitados. Poderão tomar como unidade de medida o menor intervalo entre duas cidades do percurso, por exemplo:

⌐¬ intervalo entre Barra Mansa e Volta Redonda.

b) Verificar, no mapa, quantas vezes este intervalo se repete entre Sapucaia e Itaocara.

• *2.ª etapa:* Na etapa anterior os alunos constataram as distâncias entre cidades, mas não calcularam a distância (km) entre as mesmas. Agora, usando escala gráfica devem calcular a distância (km) entre cidades e poderão colocar, no próprio mapa, a quilometragem.

Obs.: O cálculo de distância entre locais poderá ser realizado através de escala gráfica ou numérica, em que 1 cm no mapa corresponde a 25 km no real.

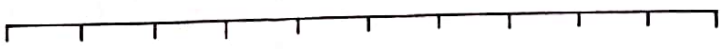
• *3.ª etapa:* deve ser proposta a seguinte questão aos alunos:

Conhecida a quilometragem e dada a velocidade, qual o tempo gasto para se ir, por exemplo, de Campos para Itaocara, Três Rios e Barra do Piraí?

O aluno pode traçar, usando cores diferentes, trajetórias para as três cidades, e calcular o tempo que levará, para alcançar as cidades assinaladas, desenvolvendo uma velocidade de 25 km/h. Poderá representar, os percursos feitos (utilizando as cores adotadas no traçado dos roteiros, e a seguinte escala:

Escala: ⌐¬ 1 hora.

vejamos dois exemplos:

Campos-Três Rios: 

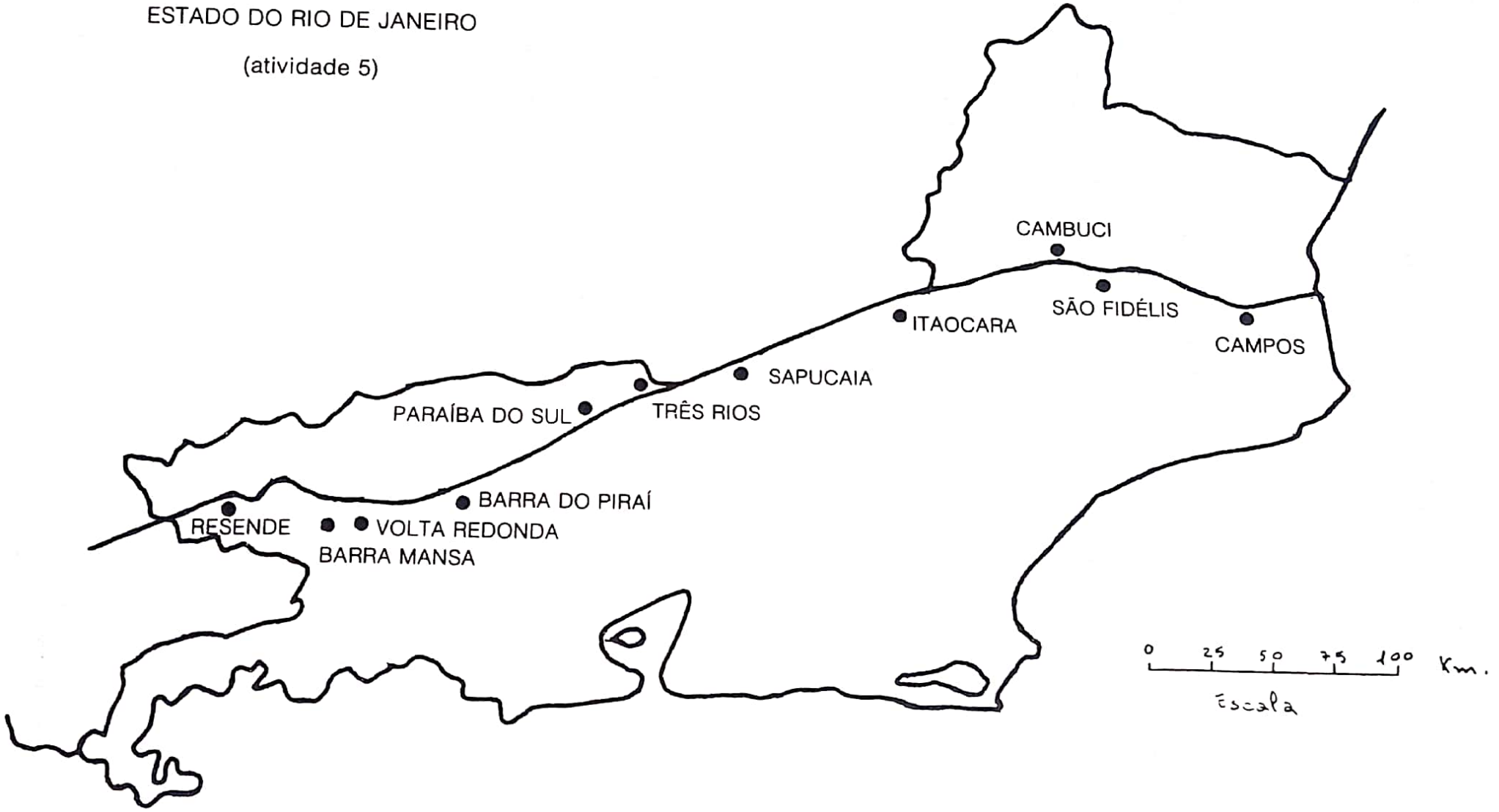
Campos-Barra do Piraí

Obs.: Esta atividade poderá ser realizada, por exemplo, partindo-se do Rio de Janeiro para São Paulo, Belo Horizonte e Brasília.

Digitalizado com CamScanner

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(atividade 5)



OCEANO ATLÂNTICO

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 6 — QUE CIDADE ESTÁ PRÓXIMA DO LITORAL?

• *Objetivo: localizar através da distância, considerando um ponto de referência.*

• *1.ª etapa:* os alunos devem selecionar cidades brasileiras, e consultando o Atlas e tomando como ponto de referência o litoral, verificar:

a) Se a cidade está ou não no litoral

b) Em que ordem estão as cidades distantes do litoral

c) Qual a distância das cidades em relação ao litoral? A distância poderá ser medida: em linha reta (usando escala gráfica ou numérica); ou através da quilometragem das rodovias de ligação.

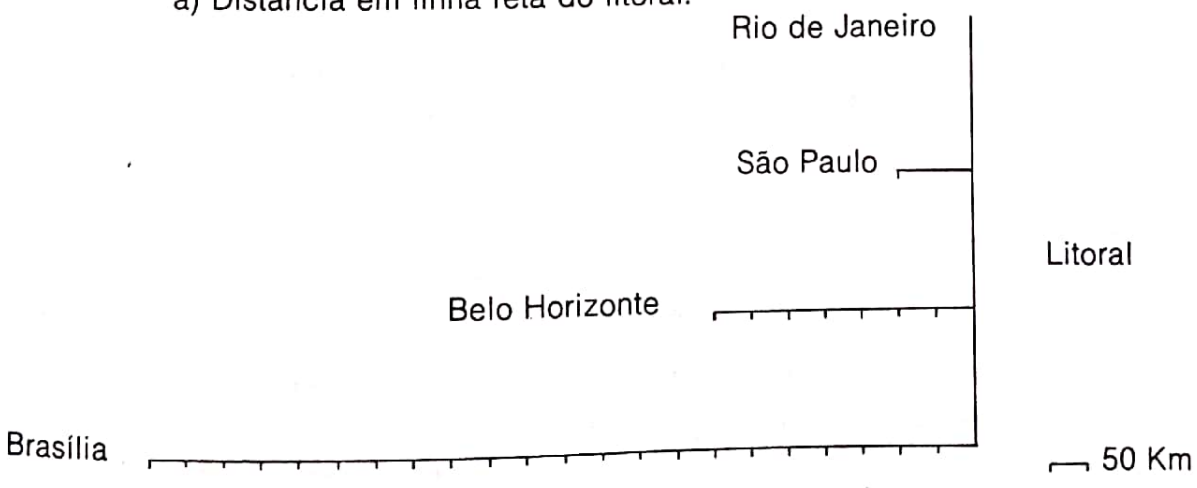
d) Qual o tempo de viagem, de acordo com o meio de transporte utiiizado.

• *2.ª etapa: os alunos após a verificação feita, organizam uma tabela deste tipo:* (1)

Questões propostas / *Estados*	*Está no litoral*	*Ordem de distância do litoral*	*Distância (km) do litoral, em linha reta*	*Tempo relacionado com o meio de transporte tomando como referência uma cidade litorânea. Exemplo: Rio de Janeiro.*		
				Rodovia	*Ferrovia*	*T.Aéreo*
Rio de Janeiro	*Sim*	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*
São Paulo	*Não*	*2*	*50*			
Belo Horizonte	*Não*	*3*	*350*			
Brasília	*Não*	*4*	*900*			

• *3.ª etapa:* os alunos representam, utilizando gráficos, os dados da tabela:

a) Distância em linha reta do litoral:



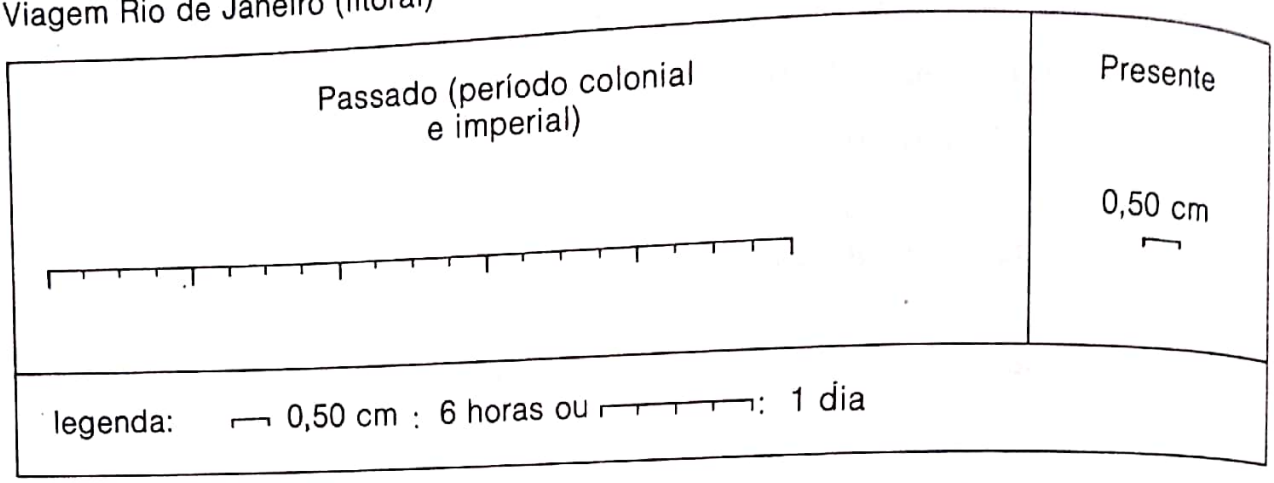
1 — Adaptado de: COLE, J.P. — *Geografia Quantitativa*. R.J., IBGE, 1972

Digitalizado com CamScanner

b) Tempo de vôo, ou tempo gasto em percurso feito por rodovia, ferrovia (época atual e no passado).

Exemplo:

Viagem Rio de Janeiro (litoral) São Paulo (por rodovia):



Obs.: O professor poderá levar os alunos a um debate sobre as influências da proximidade, ou não, do litoral sobre vários aspectos. Exemplos:

— Clima - variações de temperatura, pluviosidade (durante o dia ou mês).

— Comércio - facilidade e dificuldade de trocas comerciais internas e externas.

— Posição estratégica das cidades marítimas e continentais, no presente e no passado.

ATIVIDADE 7 — EM QUE ALTITUDES ESTÃO OS LOCAIS?

- *Objetivo: localizar através das altitudes (base referencial: nível do mar — zero metros de altitude).*

- *Material:* fita métrica, atlas.

- *1.ª etapa:* os alunos, em grupo, vão simular medidas de altitude; para isso e necessário supor que o chão da sala de aula equivale ao nível do mar, e que os móveis sejam formas de relevo. Serão então colocados alguns livros — representando cidades — sobre 1 cadeira, sobre 1 mesa, no chão, em cima de um armário, etc.

  Com a fita métrica medem-se as "altitudes", ou seja a altura em que está cada livro ("cidade") em relação ao chão da sala ("nível do mar": sempre equivalente a zero metros de altitude).

"Cidade A" (no chão): o m de altitude
"Cidade B" (na cadeira): 0,45 m de altitude
"Cidade C" (na mesa): 0,75 m de altitude
"Cidade D" (sobre armário: 1,50 m de altitude

- *2.ª etapa :* identificação das altitudes de algumas cidades brasileiras:

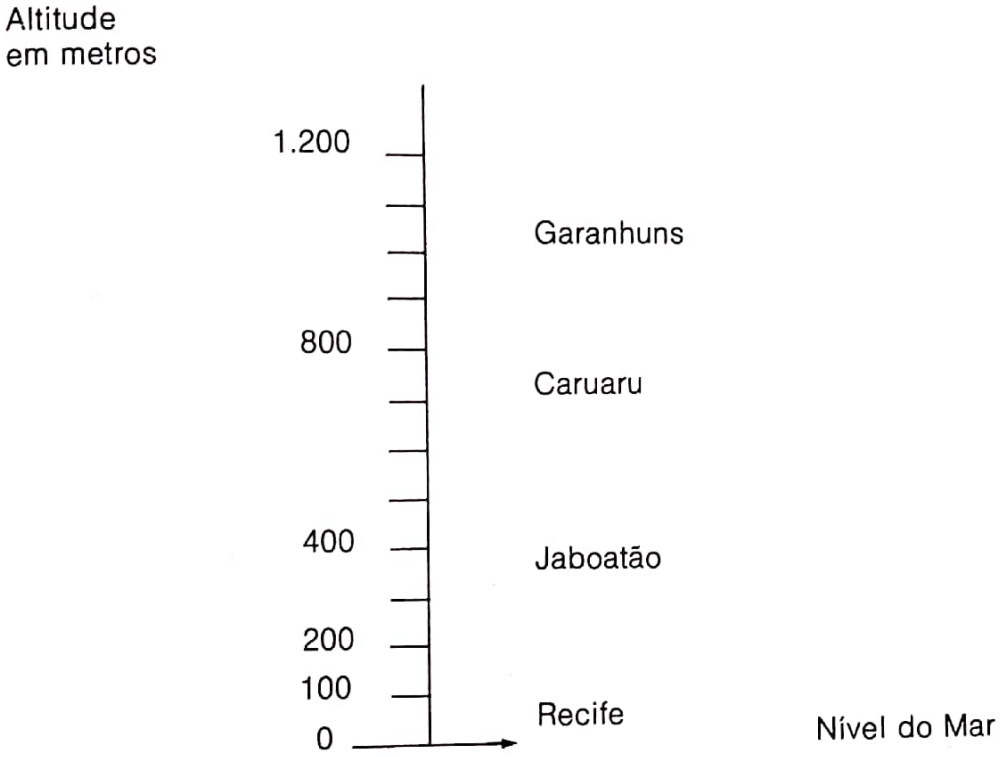
  O professor deve esclarecer aos alunos que: os diferentes níveis de altitudes são usualmente representados por diferentes cores (em geral nesta seqüência: verde claro, verde escuro, amarelo claro, amarelo escuro, laranja claro, laranja escuro, marron).

Digitalizado com CamScanner

Num mapa com o relevo, assim simbolizado, é possível verificar em que faixa de altitude (em que cor) está determinada cidade, mas não é possível identificar a altitude exata da cidade.
Vejamos um exemplo:
Num mapa do nordeste brasileiro, depois de analisada a legenda deverão ser identificadas as altitudes de algumas cidades. Por exemplo:

Recife: entre 0 e 100m
Jaboatão: entre 200 e 400 m
Caruaru: entre 400 e 800 m
Garanhuns: entre 800 e 1.200 m

• *3.º etapa:* uma representação gráfica poderá ser feita com esses dados:



ATIVIDADE 8 — ONDE ESTÃO OS PAISES NO GLOBO?

• *Objetivo: identificar a posição dos países nos hemisférios*

• *1.º etapa:* o professor mostra aos alunos o globo terrestre, chamando a atenção para a distribuição dos continentes e oceanos. Expõe aos alunos a seguinte questão:

— Como localizar o país X?

Deve observar os pontos de referência que os alunos utilizam para determinar o lugar em que o país se encontra (Exemplo: se a referência é dada por: proximidade ou vizinhança; ou pela utilização dos termos "entre", "esquerda/direita", "hemisférios".

• *2.º etapa:* o professor orienta os alunos para identificação das duas referências principais no globo: Equador e meridiano de Greenwich.
O professor introduz as noções de hemisférios, paralelos, meridianos, chamando atenção para a diferença entre eles.

Digitalizado com CamScanner

• *3.º etapa:* o professor distribui para cada aluno seis fichas em branco e solicita que cada aluno coloque:

a) na ficha 1, três países que se encontram ao norte do Equador, e na ficha 2 três países situados ao sul do Equador.

exemplos:

Ficha 1

México
França
Japão

Ficha 2

Argentina
Moçambique
Austrália

b) — na ficha 3, três cidades que se encontrem a oeste do meridiano principal; e, na ficha 4, três cidades que se encontrem a leste do meridiano principal. Exemplos:

Ficha 3

Toronto
Caracas
Belém

Ficha 4

Moscou
Paris
Cairo

c) — na ficha 5, nome de dois países cortados pela linha do Equador.

Ficha 5

Equador
Colombia

• *4.º etapa:* os alunos deve colocar numa ficha a localização do Brasil, tomando como referências Equador e o meridiano de Greenwich

Ficha 6

cortado pelo Equador
a oeste de Greenwich

Obs.: Na ausência do globo terrestre a atividade poderá ser feita com a utilização do planisfério político.

ATIVIDADE 9 — JOGO DA BATALHA NAVAL

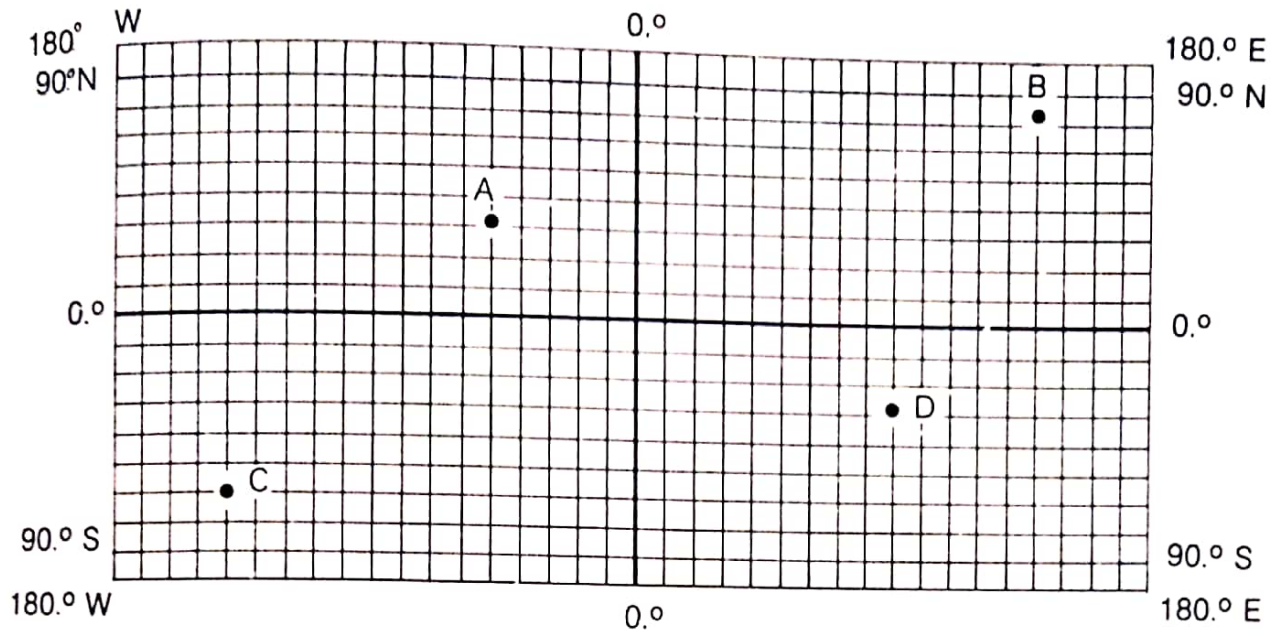
• *Objetivo: localização, utilizando as coordenadas geográficas (latitude e longitude).*

• *1.ª etapa:* é importante deixar claro junto aos alunos que, ao contrário do jogo tradicional de Batalha Naval, não são as quadrículas que devem ser preenchidas com os símbolos das embarcações. No presente jogo, as embarcações são representadas por *pontos localizados nas* intersessões *das linhas*, e indicadas por letras, exemplo:

A — torpedeiros
B — submarino
C — corveta
D — porta-aviões

Digitalizado com CamScanner

O professor, então, fornece aos alunos uma folha mimeografada com a rede das coordenadas e os quatro pontos: A, B, C e D já assinalados:



Após o que, o professor chama a atenção dos alunos para os seguintes itens:

a) a linha horizontal destacada, representa o Equador;

b) as demais linhas horizontais representam os paralelos; e a latitude é a distância em graus, contada à partir de 0º (Equador), até 90º para o Norte (acima) e para o Sul (abaixo).

c) A linha vertical destacada representa o Meridiano Inicial.

d) As demais linhas verticais representam os outros meridianos; e a longitude é *medida em graus* a partir do 0º (Meridiano Inicial) até 180º LESTE (à direita), e até 180º OESTE (à esquerda).

• *2.º etapa:* o aluno será ainda orientado para:

a) *identificar as coordenadas* (latitude e longitude) dos locais onde se encontram as embarcações A B C D; os pontos já estão assinalados na folha mimeografada que o aluno recebeu.

Ex.: o porta-aviões D encontra-se em um determinado ponto que deverá ser identificado por você. (A resposta seria: 30º de latitude sul e 100º de longitude leste).

b) *assinalar novos pontos:* A_1 (torpedeiro), B_1 (submarino), C_1 (corveta), D_1 (porta-aviões), dos quais a professora indicará as coordenadas. Ex.: o porta-aviões D_1 encontra-se à 80º de longitude oeste e 50º de latitude norte, e, você deverá assinalar na folha mimeografada que está usando, o ponto exato onde está o porta-aviões D_1.

• *3.ª etapa:* os alunos jogam o Jogo da Batalha Naval

O jogo poderá ser feito em duplas, ou em pequenos grupos.

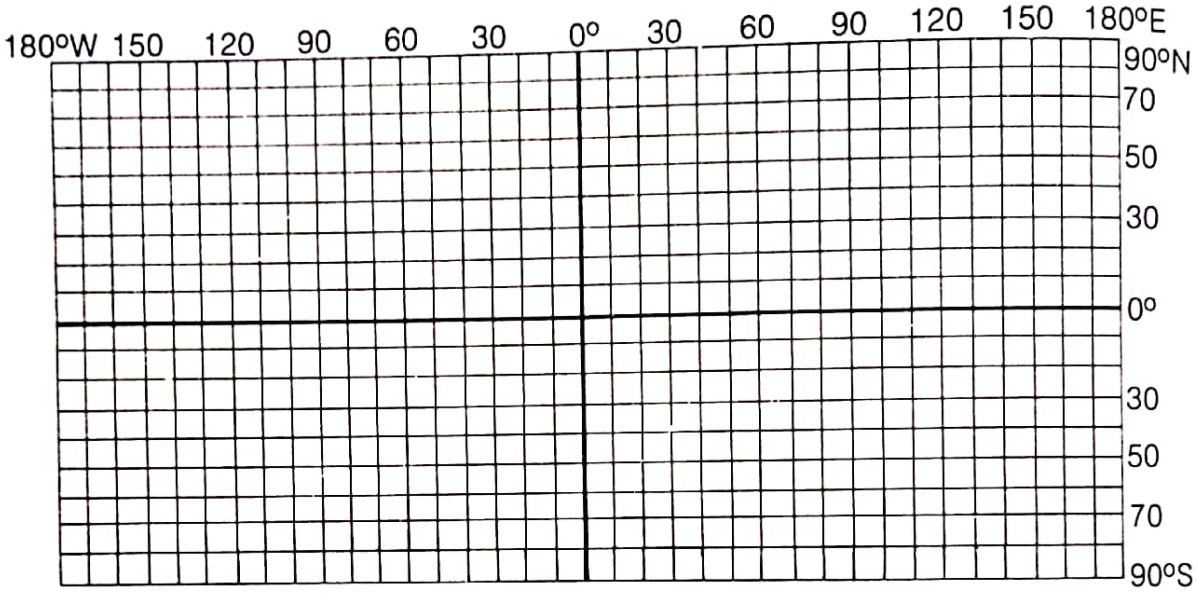
Cada aluno, ou grupo, receberá uma folha mimeografada conforme modelo em anexo.

Digitalizado com CamScanner

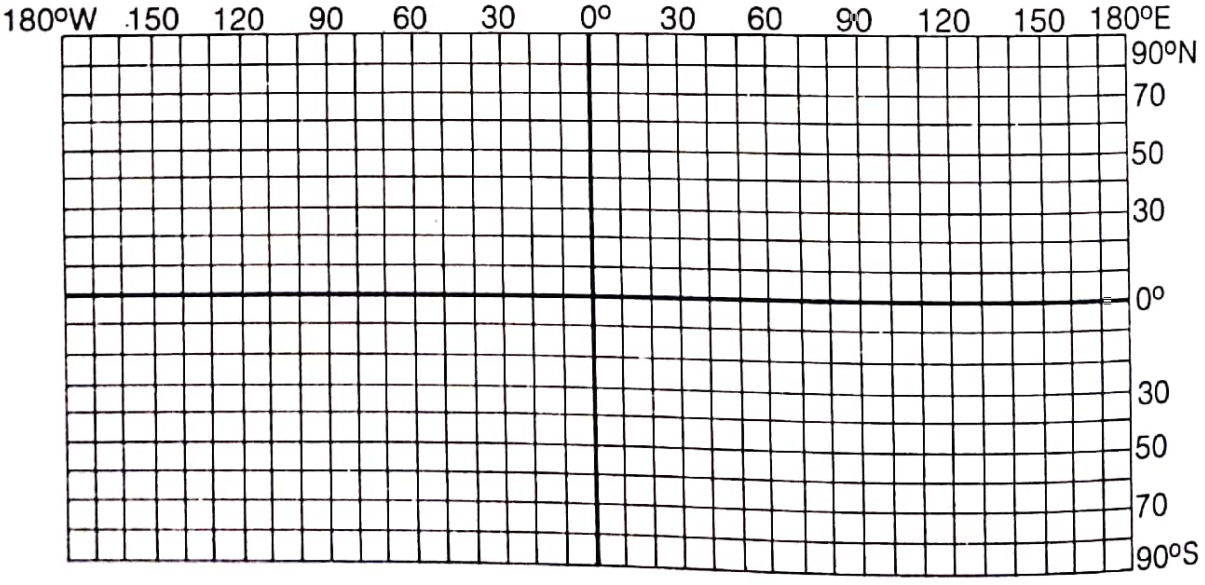
Observação: Deverá ser combinado o n.º de embarcações com que os alunos ou grupos contarão para jogar.
Ex.: 3 torpedeiros (A_1, A_2, A_3)
2 submarinos (B_1, B_2)
3 corvetas (C_1, C_2, C_3)
4 porta-aviões (D_1, D_2, D_3, D_4).

MODELO DA FOLHA PARA O JOGO DA "BATALHA NAVAL"

QUADRO 1



QUADRO 2



No quadro n.º 1 estarão assinaladas as embarcações do próprio aluno ou grupo.
No quadro n.º 2 serão assinaladas as embarcações "inimigas" que serão, pouco a pouco atingidas.

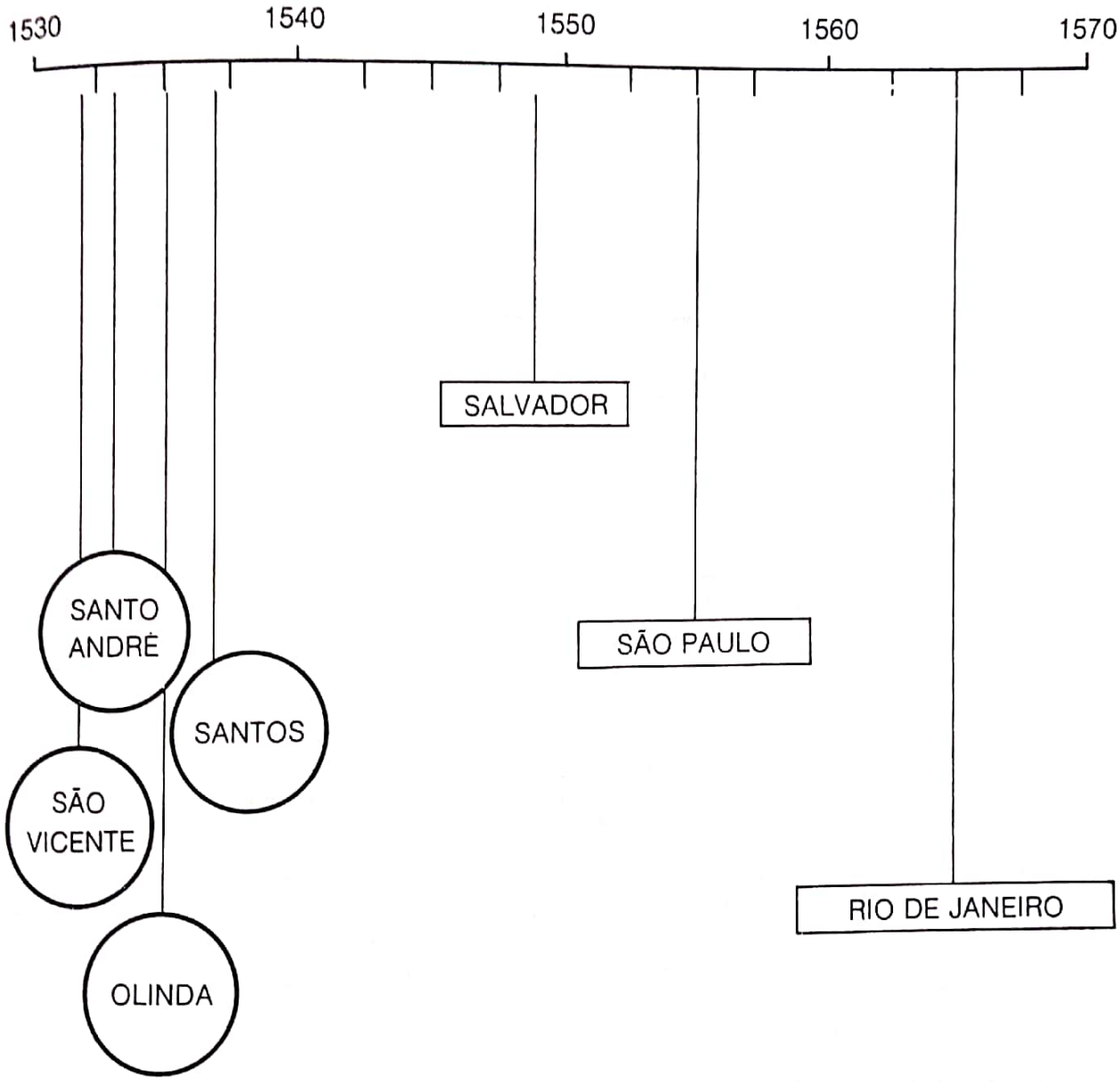
Digitalizado com CamScanner

B — TEMPO

ATIVIDADE 10 — ORDENANDO ACONTECIMENTOS NO TEMPO

- *Objetivo: ordenação no tempo (sucessão cronológica)*
- *1.ª etapa:* levantamento de dados por meio de texto ou atividade de pesquisa
- *2.ª etapa:* montagem de linha de tempo.

Exemplo 1: Fundação das primeiras cidades e vilas no Brasil.



LEGENDA:

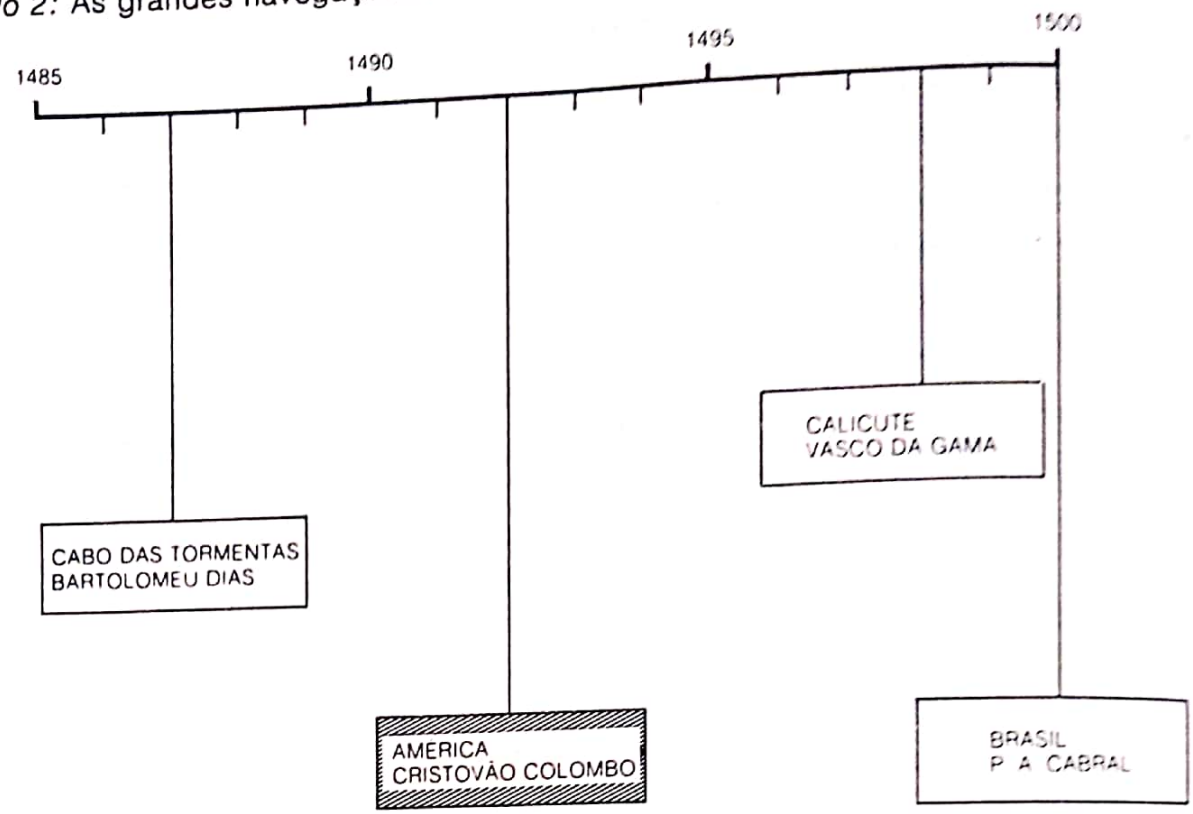
Vilas — ○

Cidades — ▭

Escala:
3,5 cm = 10 anos

Digitalizado com CamScanner

Exemplo 2: As grandes navegações e descobertas no século XV.



LEGENDA

Portugueses

Espanhois

(escolher duas cores diversas)

Obs.: As linhas de tempo para registro simples de fatos são as mais comumente encontradas e devem ser sempre enriquecidas pelo professor, com dados relativos ao intervalos decorridos entre os fatos assinalados, periodização, legenda, gráficos, etc., para que a elaboração dessas linhas não se restrinja à mera memorização de fatos e datas, mas sim, proporcione uma noção de processo, de encadeamento, de sucessão no tempo.

Por exemplo, na linha de tempo acima, os alunos podem:

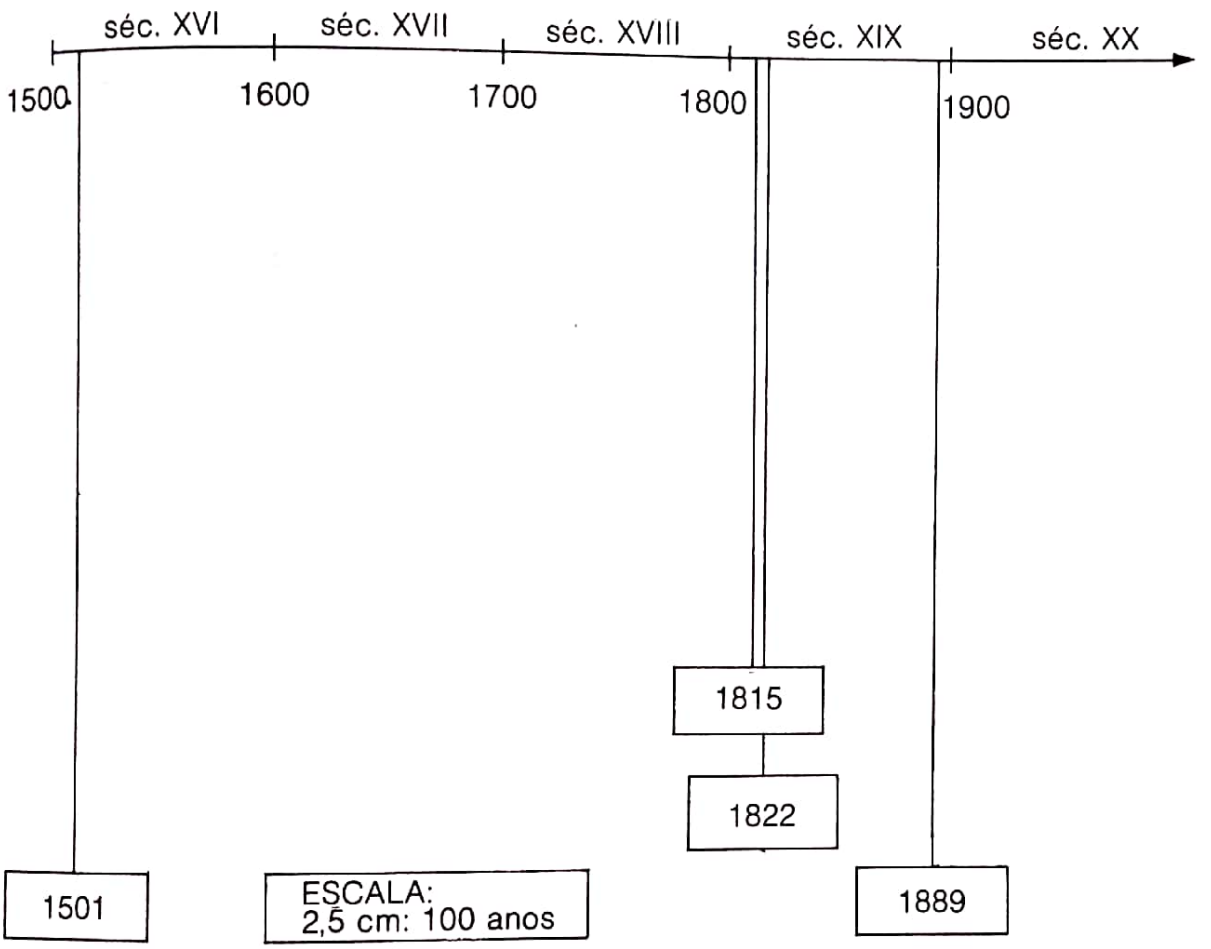
— verificar quantas décadas estão representadas
— colorir cada década de uma cor
— calcular os períodos decorridos entre os descobrimentos
— ampliar a linha, para o século XVI, baseados em pesquisas
— verificar os descobrimentos feitos por outros povos e acrescentar na legenda
— verificar os descobrimentos feitos: na América; na Ásia; na África; e fazer outra legenda, etc.

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 11 — PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL

- *Objetivo: duração no tempo histórico — períodos*
- *1.ª etapa:* levantamento de dados por meio de texto ou atividade de pesquisa
- *2.ª etapa:* construção da linha de tempo.

Ex.:



- *3.ª etapa:* o professor deve 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
1977 — 1889 = 88 anos de Brasil-República...

Em seguida, os alunos devem colorir cada período (cada segmento correspondente da linha) de uma cor; podem ainda calcular a duração de cada período em outros termos:

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

Regime Republicano: 87 anos = 8 décadas + 7 anos, etc.

Digitalizado com CamScanner

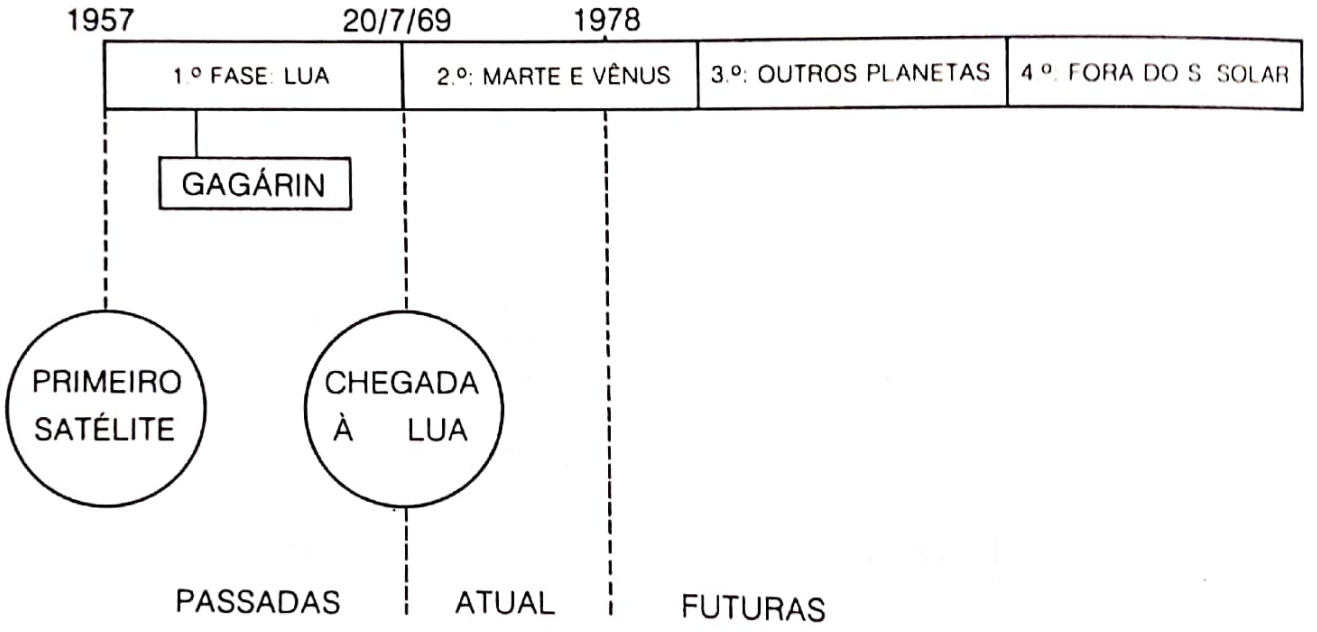
ATIVIDADE 12 — VIAGENS INTERPLANETÁRIAS

- *Objetivo: periodização; noção de passado, presente e futuro*

- *1.ª etapa:* leitura do texto

- *2.ª etapa:* partindo do texto abaixo, construir a linha de tempo correspondente, dividida em 4 etapas, apontando e identificando os períodos:

> "O primeiro satélite artificial foi lançado em 1957. Não era tripulado, é claro. Foi só uma pequena experiência, comparada com as experiências atuais e futuras. O primeiro vôo espacial foi em 1961, feito pelo astronauta Yúri Gagarin. Muitas outras experiências foram feitas. Mas, até o momento a maior façanha humana no espaço foi realizada no dia 20 de julho de 1969, quando os astronautas americanos Armstrong e Aldrin pisaram pela primeira vez na Lua. A astronáutica havia vencido a 1.ª etapa: conquista da Lua. A 2.ª etapa será a pousada em Marte e Vênus; a 3.ª etapa, a viagem aos demais planetas; e, finalmente, a 4.ª etapa corresponde às viagens realizadas além do nosso sistema solar."[1]



Duração da 1.ª fase: 12 anos; 2.ª fase: iniciada há 9 anos

ATIVIDADE 13 — CARACTERIZAÇÃO DE ÉPOCAS

- *Objetivo: — Cortes no tempo: simultaneidade — contemporaneidade*

Observação: linhas verticais: muitas vezes, torna-se útil identificar os elementos mais marcantes de determinados períodos ou simplesmente fatos ocorridos numa mesma fase. Podemos fazer, para isso, uma representação gráfica para dar à criança uma visualização mais concreta e mais sistemática, facilitando-lhe a noção de "contemporaneidade".

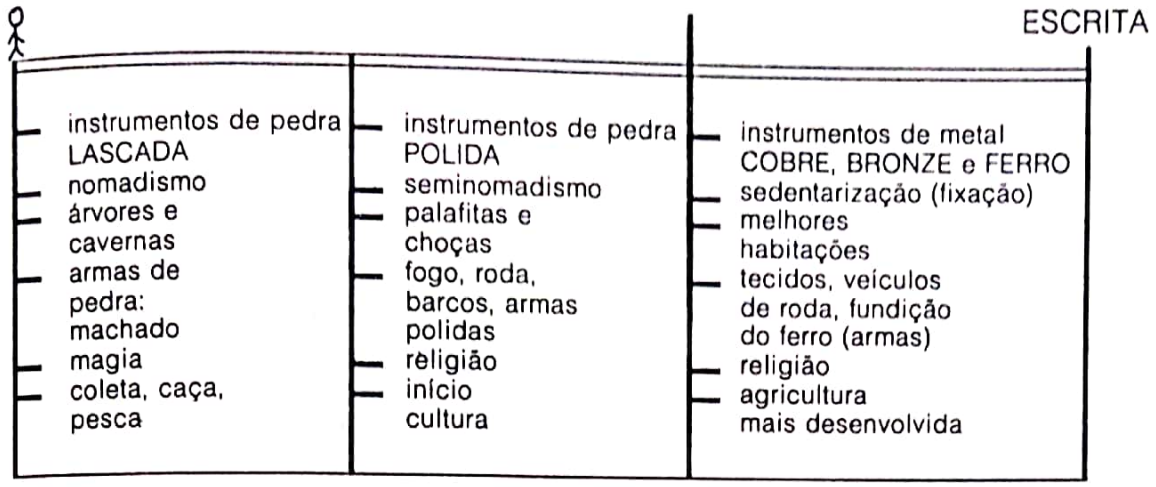
[1] Souza, Ari H. e Araújo, Rosi O. — Estudos Sociais. Nossa Terra, nossa Gente (5.ª série). S.P., IBEP, s/d., pg. 143.

Digitalizado com CamScanner

Exemplo: Estudando o progresso humano, podemos estabelecer o seguinte gráfico:

- *1.ª etapa:* levantamento de dados: cada grupo de alunos desenvolve uma atividade de pesquisa sobre épocas bem marcadas do desenvolvimento humano.
- *2.ª etapa:* montagem do quadro (linha horizontal e linhas verticais).

Exemplo 1:



Tudo o que aparece colocado verticalmente é contemporâneo *(aconteceu durante* uma mesma época dada).

Através de um "corte no tempo", retratamos uma determinada época. Podemos usar cada linha vertical isoladamente, para melhor explorar a noção de "contemporâneo" e depois associá-la às demais e à linha de tempo.

Obs.: — (Vide atividade — Atividades econômicas no Brasil: os ciclos que se encontram nas mesmas linhas verticais foram contemporâneos em determinados momentos).

Exemplo 2:

	SÉCULOS XV — XVI		SÉCULO XX
	OS ÍNDIOS USAVAM	OS PORTUGUESES USAVAM	NÓS USAMOS
— como habitação	— ocas	— casas de tijolo	— edifício de concreto e metal
— como vestuário	— penas, plumas	— roupas de pano e armaduras	— roupas de pano
— como iluminação	— fogueiras, tochas	— lampião a óleo	— luz elétrica
— como embarcação	— canoas de tronco	— caravelas	— navios a vapor
— como alimentação	— predominância de alimentos crus	— predominância de alimentos cozidos	— cozidos e enlatados
— como armas	— tacape, arco, flecha	— armas de fogo	— armas de fogo e atômicas

Este tipo de quadro serve, como o anterior, para caracterizar diferenças entre épocas, ainda com a vantagem de focalizar, numa mesma época, o contraste entre duas culturas distintas: a indígena e a européia.

Digitalizado com CamScanner

O professor deverá observar que, embora vivendo no mesmo tempo cronológico — séculos XV — XVI, a cultura indígena se encontrava numa época histórica diferente da européia.

Seria excelente, nesta oportunidade:

— comparar a cultura indígena com a cultura dos primeiros grupos humanos;
— situar outros exemplos na atualidade de grandes diferenças culturais (Ex.: populações nômades, povos industrializados, os esquimós etc.); apontando sempre as diferenças no tempo histórico, coexistindo numa determinada época cronológica.

ATIVIDADE 14 — JÁ FOI ASSIM

- *Objetivo: identificação de processos de transformação no tempo.*

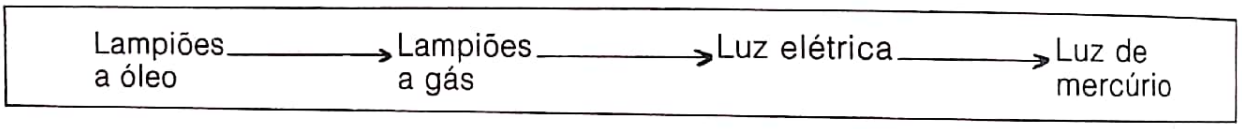
- *1.ª etapa:* colher informações sobre vários aspectos econômicos, sociais, pitorescos etc. de tempos passados e sua transformação até chegar aos atuais. O professor pode dividir a turma em grupos, fixar alguns aspectos e cada grupo se encarrega de um.

Obs.: Se a atividade for realizada ao final do ano, as informações necessárias já devem fluir espontaneamente do próprio conhecimento dos alunos.

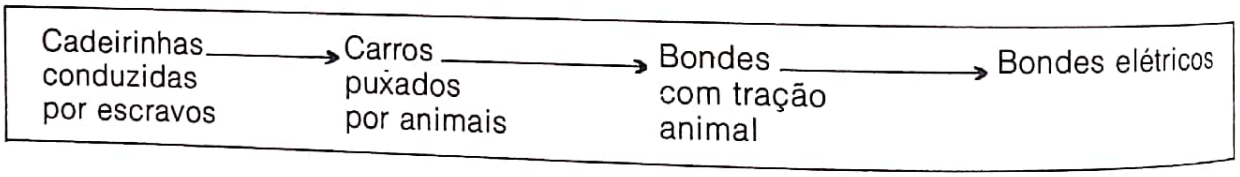
- *2.ª etapa:* montagem das linhas de tempo (de preferência ilustradas) com ou sem datas.

Exemplos:

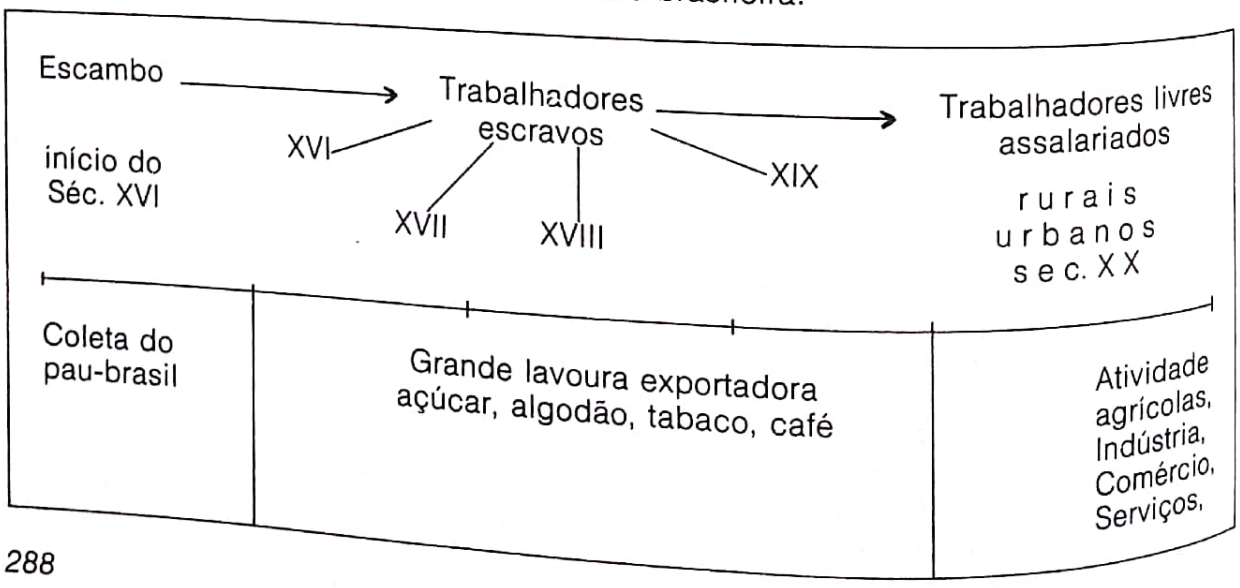
1. Tipos de iluminação nas cidades brasileiras:



2. Meios de transporte nas cidades do Brasil



3. Formas de trabalho na sociedade brasileira:



Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 15 — COMPARANDO MAPAS

- *Objetivo: sucessão no tempo das transformações no espaço*

- *1.ª etapa:* os alunos observam mapas (do mesmo tipo) de diferentes épocas. Exemplo: mapas que mostrem a distribuição da população em 3 épocas diferentes.

Exemplo 1: BRASIL — POPULAÇAO

Época Colonial	Séc. XIX	Séc. XX
Áreas de > pop:		
litoral NE (Séc. XVI a XVIII		
Região das minas (Séc. XVIII)		
Pop. muito rarefeita:		
"sertão" do NE		
"continente" do Rio Grande		
Vale do Amazonas		
Áreas despovoadas (pelo colonizador):		

- *2.ª etapa:* os alunos constroem um gráfico, ou linha de tempo da população de cada época e sua distribuição aproximada.

Obs.: É importante frisar para o aluno que um mapa é apenas o retrato de um determinado momento (assim como nossas fotografias. Nenhum mapa é definitivo: os mapas estão sempre "sendo feitos."

Outros exemplos: Seriação de mapas econômicos. (Esses mapas são encontrados no Atlas Histórico Escolar — MEC, 1977)

ATIVIDADE 16 — OS QUE PARA CÁ VIERAM

- *Objetivo: localização no tempo e no espaço; periodização; cronologia; classificação*

- *1.ª etapa:* atividade de pesquisa ou textos sobre a vinda de estrangeiros para o Brasil por meio de invasões e por imigração pacífica.

- *2.ª etapa:* associação mapa-linha de tempo. Nesta etapa os alunos devem:

a) assinalar no mapa (contorno mimeografado) as principais invasões estrangeiras
b) construir a linha de tempo correspondente (1555-1715)
c) registrar na mesma as invasões assinaladas e também a duração de cada uma.

Digitalizado com CamScanner

• *3.ª etapa: cabe aos alunos:*

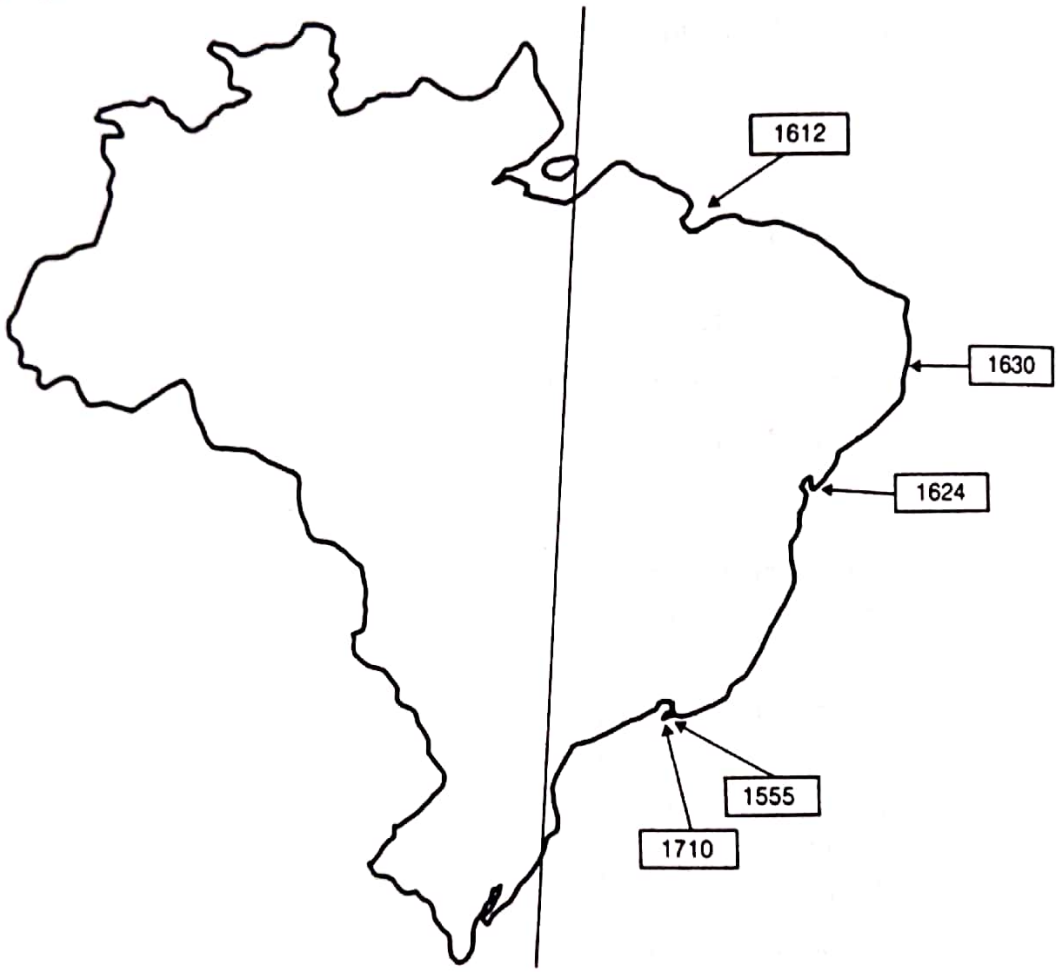
a) assinalar no mapa as principais correntes imigratórias para o Brasil e sua localização (não esquecer os portugueses e africanos)

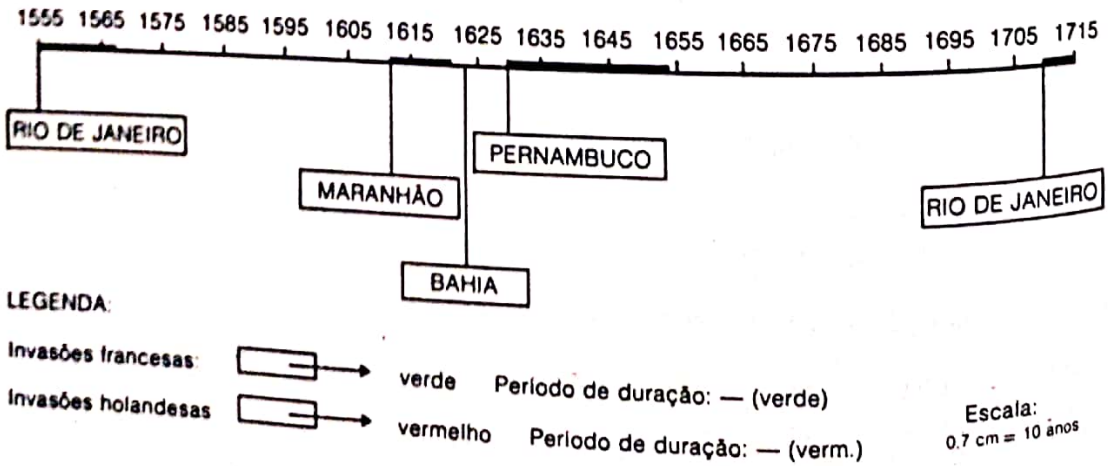
b) prolongar a linha de tempo e assinalar os dados acima (cronologia — duração)

• *4.ª etapa:* classificar e estabelecer relações:

— diferentes povos — Quem veio?
— diferentes objetivos — Para que veio?
— diferentes épocas — Quando veio?

Esta etapa pode ser realizada através da montagem de um quadro.



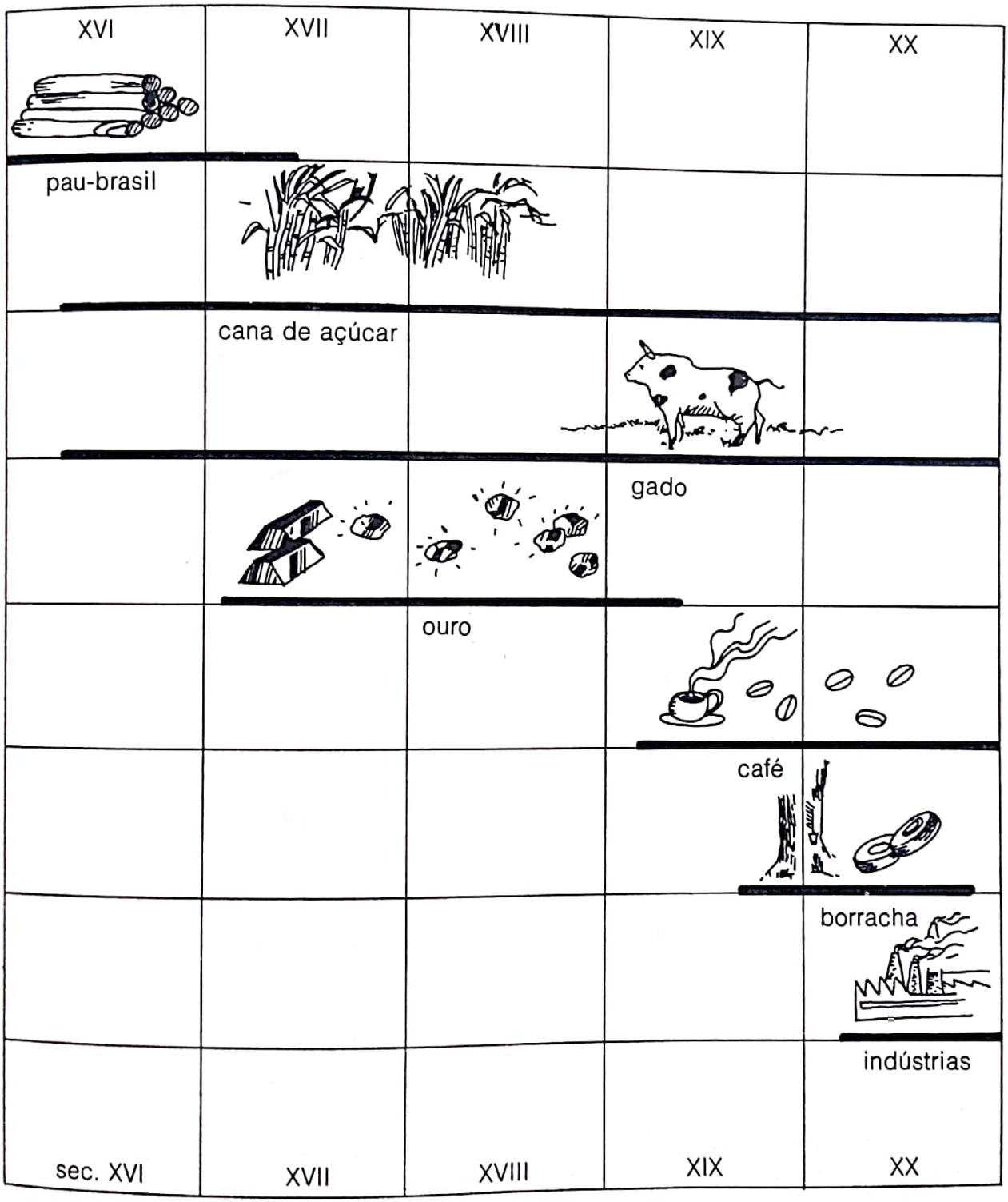


Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 17 — ATIVIDADES ECONÔMICAS NO BRASIL

- *Objetivo: localização no tempo: duração; simultaneidade*
- *1.ª etapa:* levantamento de dados em textos:
- *2.ª etapa:* montagem das linhas de tempo de cada atividade econômica, todas representadas num painel que indique, ao mesmo tempo, a localização no tempo e duração de cada ciclo econômico (faixas horizontais) e a simultaneidade de alguns (faixas verticais).

Exemplo:



Digitalizado com CamScanner

• *3.ª etapa:* os alunos devem:

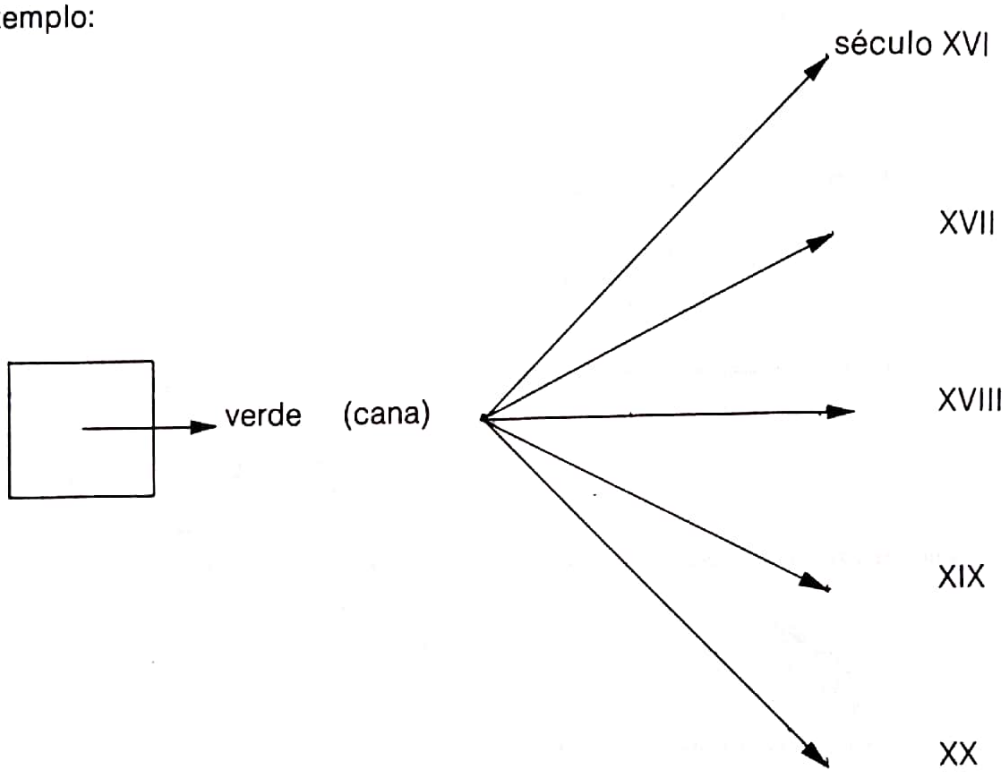
a) calcular, aproximadamente, a duração de cada ciclo;

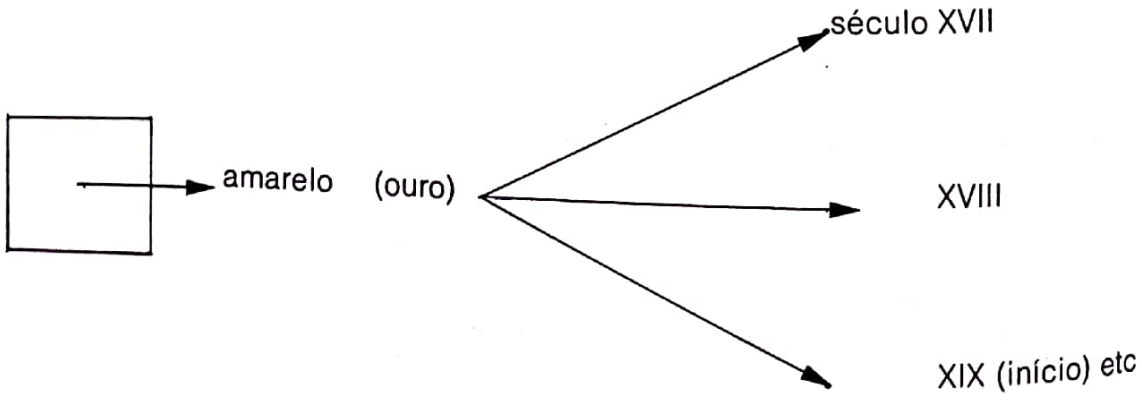
b) organizar uma lista ou gráfico apontando os séculos em que ocorreram os ciclos;

c) apontar a contemporaneidade de alguns ciclos;

d) colorir o período de cada ciclo com uma cor determinada, que deverá servir de legenda para o gráfico.

Exemplo:





Observação: Esta atividade presta-se muito para a confecção de um quadro-mural, em tamanho ampliado, feito com a colaboração de todos e ilustrado.

Digitalizado com CamScanner

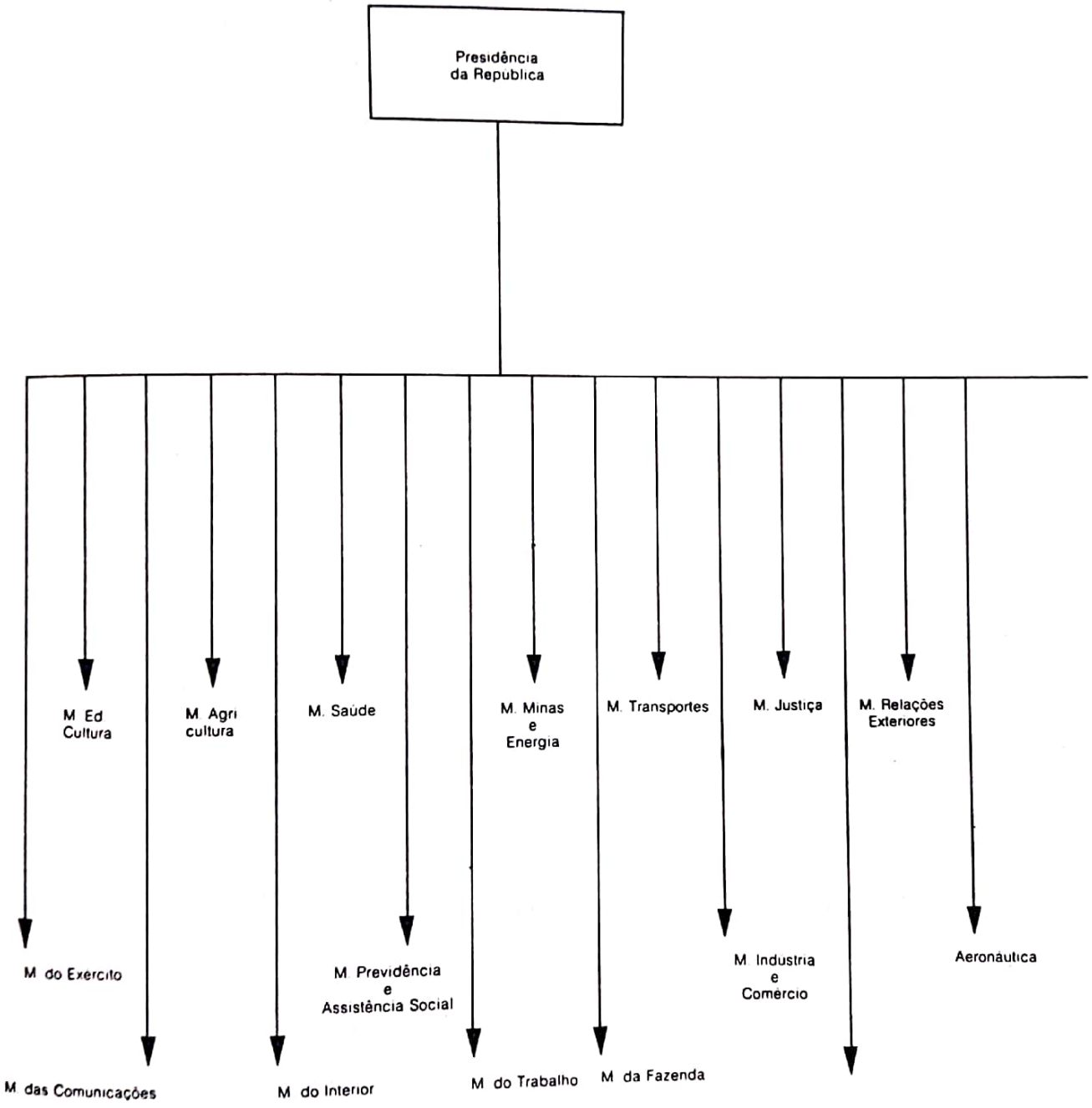
II — OPERAÇÕES LÓGICAS

ATIVIDADE 1 — COMO NOSSO GOVERNO ATUA

- *Objetivo:* classificar notícias por órgãos governamentais; conhecer a atuação do governo em diferentes setores.

- *1.ª etapa:* os alunos devem pesquisar, usando jornais, revistas e demais publicações, a atuação do governo em diferentes setores (Educação, Saúde, Obras, Comunicação, Transportes, etc.).

- *2.ª etapa:* os alunos organizam e completam um esquema, a exemplo do seguinte:



- *3.ª etapa:* devem ser colocadas no esquema os recortes de jornal respectivos a cada órgão.

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 2 — AS PRODUÇÕES BRASILEIRAS

- *Objetivo: classificar produtos segundo o destino e áreas de produção.*

Nesta atividade, a produção poderá ser abordada sucessivamente.

— a produção agrícola (café, cana, milho, algodão, etc)
— a produção pecuária (bovinos, suínos, etc)
— a produção industrial (metalúrgica, elétrica, eletrônica, vestuário, etc)
— a produção extrativa — vegetal, mineral e animal.

- *1.ª etapa:* os alunos fazem a caracterização de determinado tipo de produção brasileira (Ex: produção agrícola), através de pesquisa em livros, revistas etc, na sala de aula ou biblioteca, sob a orientação do professor.
Os alunos trabalham em grupo, ficando cada grupo responsável por um produto. Após a pesquisa, deverão ser feitas fichas-síntese para cada um dos principais produtos do setor considerado.
Modelo de ficha:

Nome do produto _____
Principais características _____
Áreas de ocorrência _____
Principais Estados produtores _____

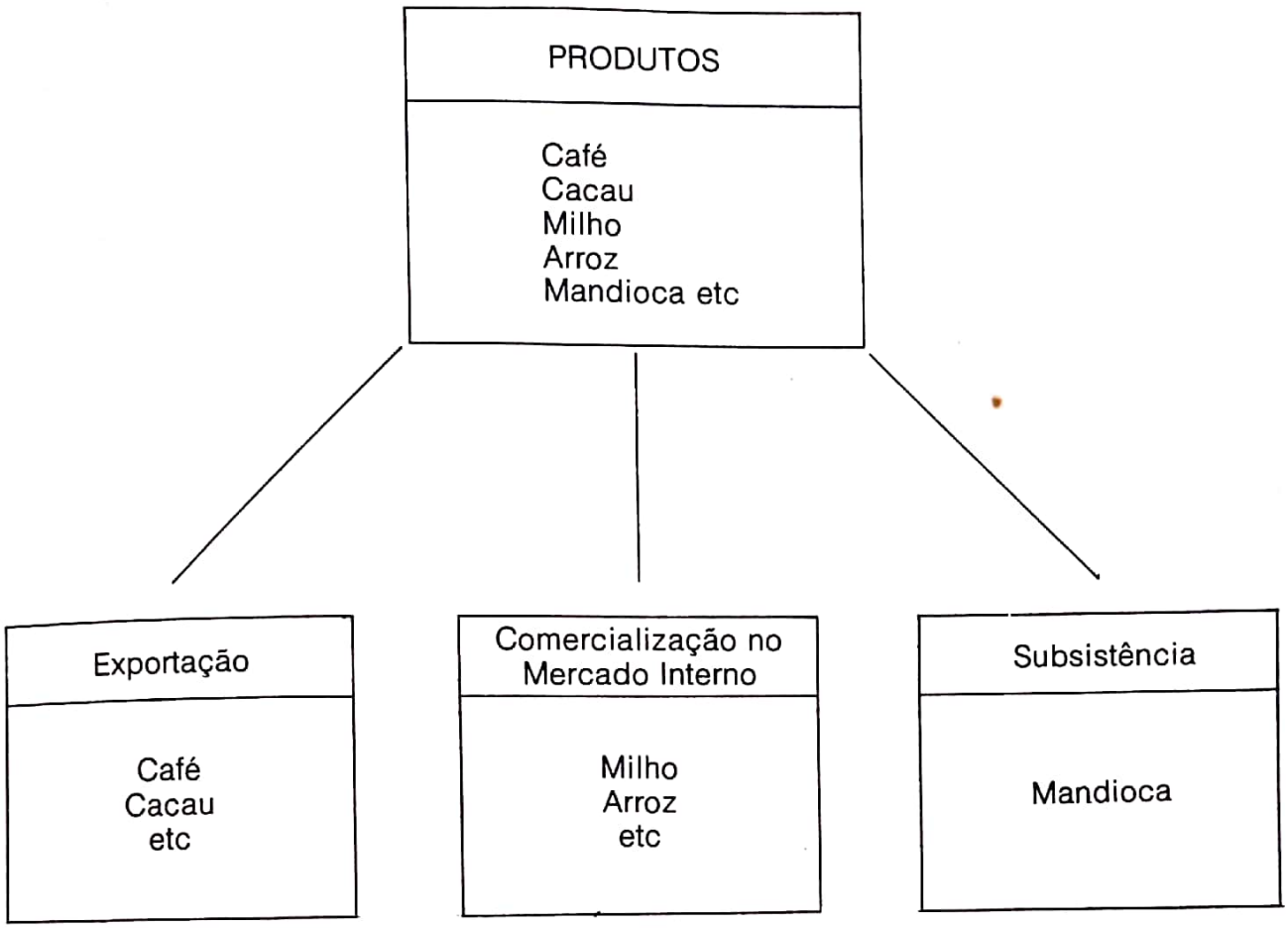
A partir dessas fichas poderá ser feita uma tabela deste tipo:

Área de Ocorrência	Estado	Produtos
"Sertão" Nordestino	Bahia Pernambuco Paraíba Rio G. do Norte Ceará	Algodão Caroá Mamona Oiticica

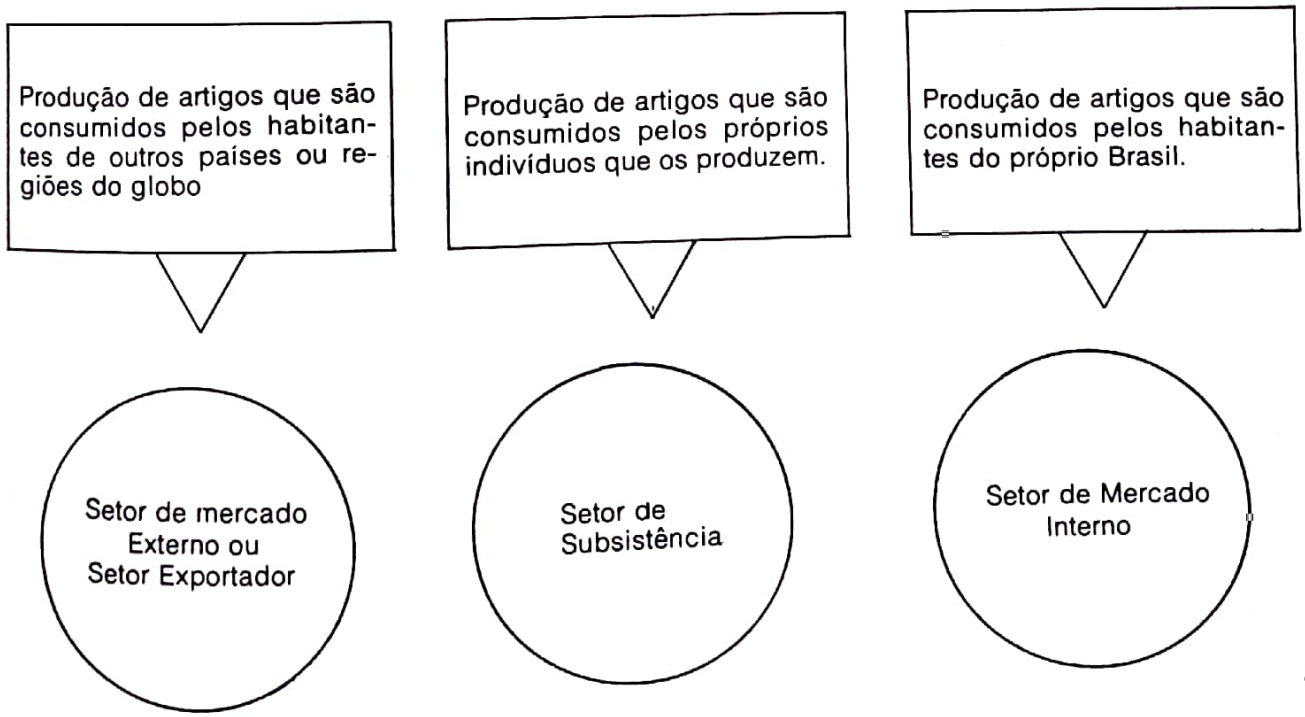
ÁREAS DE OCORRÊNCIA	ESTADO	PRODUTOS
Triângulo Mineiro	Minas Gerais	

Digitalizado com CamScanner

• *2.ª etapa:* os alunos classificam os produtos segundo o destino da produção.



•*3.ª etapa:* A partir da indentificação do destino de finalidade da produção, feita na 2.ª Etapa, os alunos deverão chegar à classificação dos diferentes setores da economia brasileira atual, seguindo a sua função:



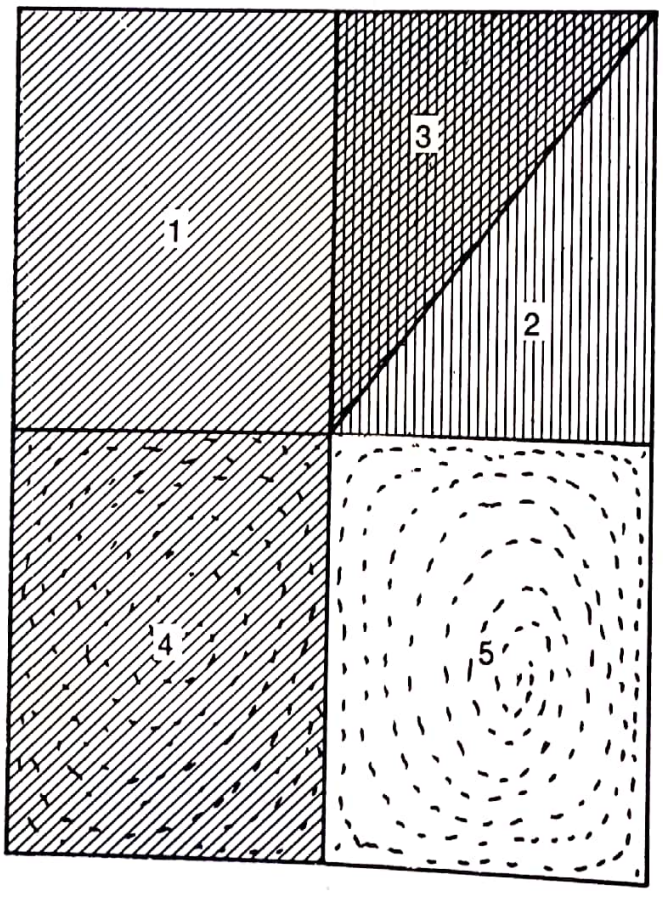
Digitalizado com CamScanner

- *4.ª etapa:* Os alunos fazem a identificação das etapas de economia brasileira, da época colonial aos dias atuais, através da combinação dos diferentes setores, indicando através de numeração crescente o grau de importância dos mesmos.

Época / Setor	Etapa Colonial (1500-1850)	Etapa de Transição (1850-1950)	Etapa Nacional (1930-1977)
De mercado externo ou Exportador	1.º	1.º	2.º
De Subsistência	2.º	3.º	3.º
De Mercado Interno	=	2.º	1.º

- *5.ª etapa:* É feita a classificação de áreas segundo as produções num mapa (do Brasil, da Região do Estado) no qual, através de convenções (cores ou símbolos) sejam indicadas as áreas de produção de diferentes produtos, as interseções de áreas de ocorrências de vários produtos.

Exemplo:



1: área de ocorrência do produto A

2: área de ocorrência do produto B

3: área de ocorrência dos produtos A B

4: área de ocorrência dos produtos A C

5: área de ocorrência do produto C

Produto A

Produto B

Produto C

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 3 — ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO

- *Objetivo:* *desenvolver conceitos utilizados em Estudos Sociais, classificando espaços agrários.*

- *1.ª etapa:* *leitura de um texto sobre Estrutura Agrária e Utilização da Terra no Brasil* (adaptado do livro "Paisagens do Brasil" editado pela Fundação IBGE

"Os *estabelecimentos agrícolas* são os locais onde são realizadas atividades de agricultura e criação de animais. No Brasil, os estabelecimentos agrícolas apresentam diferentes tamanhos nas diversas regiões.

Em vários pontos, como nas zonas do sul do país onde se localizou o imigrante europeu (as "zonas coloniais" de policultura) ou na zona do Agreste no Nordeste, predominam as *propriedades rurais* de pequeno tamanho. Elas são os *minifúndios*, onde trabalham o proprietário da terra e sua família. Essas pequenas propriedades rurais quase sempre não produzem o necessário para o sustento daqueles que nela vivem, e por isso a *população rural* dessas regiões muitas vezes *migra*, isto é, muda-se para as cidades ou para novas regiões agrícolas, onde está sendo iniciada a ocupação da terra (as *zonas pioneiras*). Em alguns casos, o proprietário e seus familiares também vão trabalhar como empregados em outros estabelecimentos, de maior tamanho, em regiões próximas.

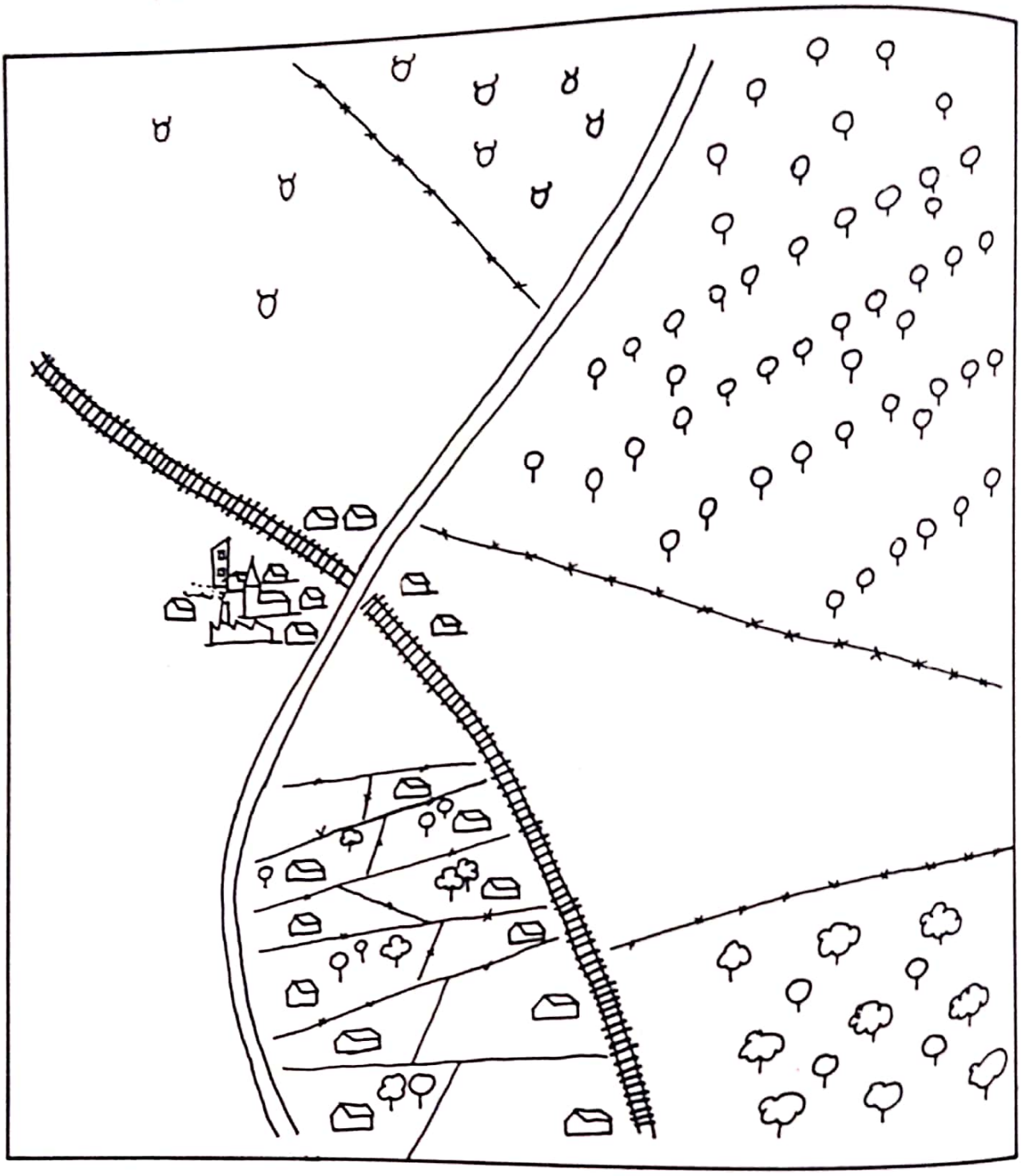
Em outros pontos, existem propriedades rurais de grande extensão — os *latifúndios*. Nelas o gado é criado de modo disperso, espalhado pelas vastas extensões de terra: é a *criação de gado extensiva*, como acontece na região Centro-Oeste do país. Em outras, como na região Norte, é realizada a coleta de produtos da natureza: é o *extrativismo vegetal.*"

Após a leitura do texto, os alunos procurarão identificar os conceitos ali abordados, de maneira explícita ou não:

(1) Latifúndio	( ) muitos animais em pequena área
(2) Minifúndio	( ) cultivo de um só produto numa propriedade
(3) Policultura	( ) pequenas propriedades rurais
(4) Monocultura	( ) grandes propriedades rurais
(5) Criação Intensiva	( ) cultivo de vários produtos numa propriedade
(6) Criação Extensiva	( ) poucos animais em grande área

Digitalizado com CamScanner

• *2.ª etapa*: levar os alunos a classificar os espaços agrários, em uma representação gráfica fornecida pelo professor, de acordo com os conceitos desenvolvidos na 1.ª etapa. Para isso eles deverão colocar no desenho os números (de 1 a 6) de acordo com os conceitos da coluna à esquerda dessa 1.ª etapa.



Legenda: Ferrovia

Rodovia

Divisão das propriedades

Pecuária

Diferentes cultivos

Digitalizado com CamScanner

• *3.ª etapa:* utilizando os conceitos trabalhados nas etapas anteriores, os alunos devem organizar espaços agrários, através da combinação *possível* das características apresentadas.

Exemplos

A — Minifúndio — Policultura — Criação Intensiva

B — Latifúndio — Monocultura

Observar que certas combinações são impossíveis, como

a — minifúndio — criação extensiva
b — latifúndio — minifúndio

• *4.ª etapa:* o professor apresenta pequenos textos que retratem diferentes formas de organização do espaço agrário brasileiro. A seguir, pede aos alunos que identifique cada um deles.

Exemplos:

a) "As usinas devoram terras"
Para produzir cada vez mais açúcar, as usinas ocuparam cada vez maiores extensões de terras, por onde se espalham imensos canaviais.

b) Na região Nordeste, as principais áreas agrícolas localizam-se na faixa oriental. Ali, nas antigas zonas de mata surgiram grandes lavouras comerciais de açúcar e de algodão.

c) O imigrante europeu foi morar na região sul do Brasil, onde surgiram pequenas propriedades rurais. Nelas, o imigrante realiza a agricultura e a criação de suínos, e possui também um pequeno pasto onde cria gado leiteiro para o consumo de sua própria família. Quando sobra o leite ali obtido, ele o vende para as indústrias de laticínios locais.

d) Nos campos da região Sul aparecem as grandes propriedades rurais de criação de gado. Elas são conhecidas como "estâncias" na Campanha Gaúcha e como "fazendas de criação" nas demais áreas.

• *5.ª etapa:* o professor pode explorar *no tempo* as "organizações de espaço" mais características em determinadas áreas. Para isso, pode utilizar, como ponto de partida, os próprios textos fornecidos na 4.ª etapa.

Exemplo:

Texto 1 — NE — SE (Campos) — época atual — as usinas de açúcar (indústria açucareira)

Texto 2 — NE: áreas agrícolas — presente/passado:
Caracterizar no *passado* a economia açucareira nordestina: latifúndio — monocultura de exportação — escravidão e os Engenhos). Transformações ocorridas.

Digitalizado com CamScanner

Texto 3 — As áreas sulinas no passado: os campos pastoris (criação extensiva) — Influência da mineração: produção de couro e carne-salgada para as minas, as
Texto 4 — "charqueadas" — sec. XVIII Séc. XIX: o colono europeu-imigrante — transformações verificadas nas áreas de colonização; áreas campestres: manutenção do grande propriedade pastoril.

ATIVIDADE 4 — COMO SURGIRAM AS CIDADES E VILAS

- *Objetivo: classificação e relação*

- *1.ª etapa:* os alunos devem colher dados sobre o surgimento de vilas e cidades brasileiras: local, época, fatores que deram origem às mesmas ou tornaram-nas importantes em momentos posteriores.

Entre os fatores históricos que originaram as vilas e cidades, incluem-se os políticos, econômico, religiosos, demográfico etc.

- *2.ª etapa:* os alunos devem montar quadros onde por meio de uma classificação dos fatores seja demonstrada a relação histórica entre os mesmos e o surgimento dos núcleos urbanos.

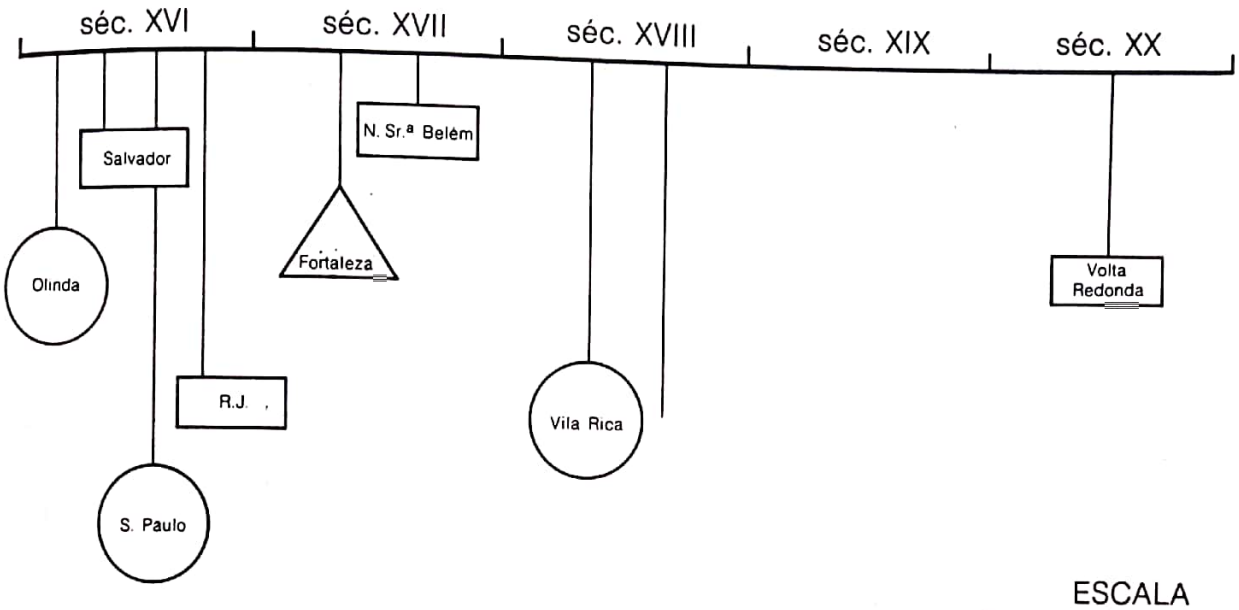
Exemplo:

FATORES	FATO HISTÓRICO	ÉPOCA	NÚCLEOS URBANOS (Local)
Econômicos	Exploração do pau-brasil	Sec. XVI	feitoria de Cabo Frio (cidade atual)
Econ.	Lavoura Açucareira	Séc. XVI	vila de Olinda (PE)
Econ.	Criação de gado	Séc. XVII	Feira de Santana (BA)
Econ.	Exploração do Ouro	Séc. XVIII	Vila Rica(atual Ouro Preto),Mariana
Econ.	Atividade Industrial	Séc. XX	Volta Redonda (RJ)
Política	Sede do Governo-Geral	Séc. XVI	Salvador (BA)
Político	Transferência da capital	Séc. XX	Brasília (DF)
Religioso	Aldeamento jesuítico	Séc. XVI	Colégio de São Paulo(atual cidade)
Religioso	Missões religiosas	Séc. XVII	São Borja (RS)
Econômico	Colônias de Imigrantes	Séc. XIX	Blumenau (SC)

Digitalizado com CamScanner

- 3.ª etapa: Se a pesquisa dos alunos fornecer dados suficientes, o professor deve sugerir que seja montada uma linha de tempo (ampliação do exemplo n.º 1 da atividade n.º 10) em que apareça a sucessão cronológica do surgimento dos núcleos de população. Nessa linha de tempo pode ser feita uma legenda de *formas* que mostre a diferença entre vila e cidade (vide atividade n.º 10) e uma legenda de *cores* que mostre em função de que surgiram os núcleos.

Exemplo:



ESCALA
2,8 cm: 100 anos

LEGENDA:	
cidades	
vilas	azul – missões jesuíticas
fortes	verm – açúcar amarelo – defesa militar
núcleos	verde – café laranja – ouro etc

Obs.: No período colonial da História do Brasil, as *cidades* eram os núcleos urbanos fundados por representantes diretos do Rei como a cidade de Salvador, por Tomé de Souza, governador - geral que representava o Rei de Portugal no Brasil, enquanto as *vilas* eram aqueles núcleos erguidos pelos colonos — como Olinda, fundada por Duarte Coelho, donatário da capitania hereditária de Pernambuco ou Nova Luzitânia.

Hoje, são cidades as sedes municipais, enquanto vilas são os demais núcleos urbano de um município.

Digitalizado com CamScanner

COMO SE MODIFICA A POPULAÇÃO EM UM LOCAL

• *Objetivo: compreensão dos principais conceitos demográficos*

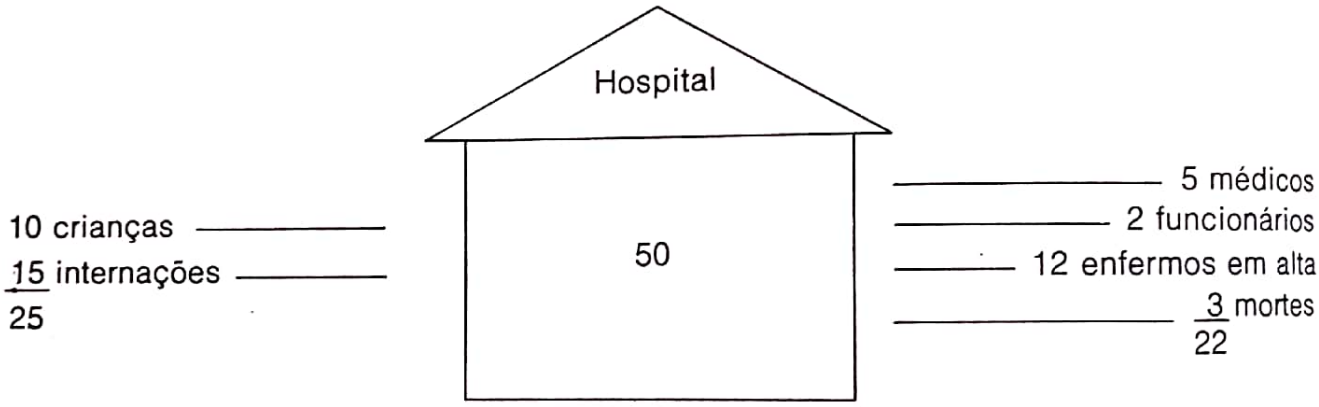
— Natalidade e imigração (aumento demográfico ou crescimento populacional)

— Mortalidade e emigração (diminuição demográfica ou decréscimo populacional)

• *1.ª etapa:* deverá ser proposta uma situação problema aos alunos

Exemplo: Até 18 h do dia 20 de março, no hospital local, havia, entre pacientes, médicos e funcionários, 50 pessoas.
Saíram de folga 5 médicos, 2 funcionários e tiveram alta 12 enfermos.
Durante a noite nasceram 10 crianças e morreram 3 pacientes, tendo havido 15 novas internações.

1 — Qual a população existente no hospital às 16 horas do dia 21 de março?



$50 + 25 - 22 = 53$ MUNICÍPIO

Às 6 horas do dia 21 havia 53 pessoas no hospital.

• *2.ª etapa:* os alunos devem relacionar as duas colunas, de modo que demonstrem compreensão dos conceitos demográficos (levando em consideração os dados da etapa anterior).

(1) Natalidade
(2) Imigração
(3) Mortalidade
(4) Emigração
(5) População existente anteriormente
(6) População resultante

( ) 50 pessoas
( ) 5 médicos
( ) 2 funcionários
( ) 12 enfermos
( ) 10 crianças
( ) 3 pacientes
( ) 15 internações
( ) 53 pessoas

• *3.ª etapa:* o professor deve pedir aos alunos que pesquisem dados — relativos à localidade, e a um determinado período — referentes a natalidade, mortalidade, população total etc.

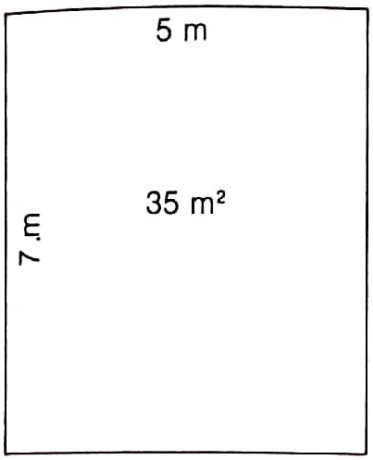
Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 6 — DENSIDADE DEMOGRÁFICA

- *Objetivo: estabelecer relações entre população e "Área"* (relação sobre uma relação)

- *1.ª etapa:* definindo densidade demográfica.

– Os alunos devem calcular a área da sala de aula, e contarem quantos alunos estão presentes nesse dia.



XVIII

Digamos que a sala tenha 7 m x 5 m, sua área é de 35 m², e que neste dia estejam presentes 40 alunos. Qual é a densidade de alunos na sala, ou seja quantos alunos há para cada m²:

40 alunos ÷ 35 m² = 1,1 aluno por m²(a).

(É oportuno que o professor esclareça aos alunos que dados relativos à densidade demográfica raramente são números inteiros apesar de não ser real fracionar pessoas)

— Vamos supor que estejam presentes apenas 35 alunos nesse dia.
Qual seria a densidade?
35 alunos ÷ 35 m² = 1 aluno por m². (b)

— Supondo-se que estejam apenas 18 alunos presentes:
18 alunos ÷ 35 m² = 0,5 aluno por m² (c)

— Pede-se aos alunos que representem as situações: a, b, c (desenhar três retângulos iguais e, respectivamente, 40, 35 e 18 pontinhos em cada um, considerando os dados obtidos: a, b, c).

Pergunta-se:

— Onde a densidade é maior (onde há mais pessoas por área)? (a)
— Onde é menor (onde há menos pessoas por área)? (c)

— Pode-se fazer outros tipos de perguntas:

— Quando a densidade é maior, cada pessoa possui, mais ou menos espaço para si?

— Quando a densidade é menor, cada pessoa possui, mais ou menos espaço para si?

- *2.ª etapa:* os alunos poderão calcular também a densidade demográfica em sua casa, medindo a área da casa e sabendo o número de habitantes da mesma.

- *3.ª etapa:* os alunos poderão calcular a densidade de alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Digitalizado com CamScanner

MICRORREGIÃO (conforme IBGE)	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO (1970)	ÁREA (Km²)	DENSIDADE DEMOGRÁFICA
ITAPERUNA	Itaperuna	60.622	1.188	51
	B. Jesus Itabapoana	29.418	589	49,94
	Natividade	20.154	614	
	Porciúncula	12.395	273	
	Lajé do Muriaé	8.538	236	
		131.127	2.900	
MIRACEMA	S. Antonio de Pádua	31.151	757	
	Cambucí	24.424	802	
	Miracema	21.187	306	
		76.762	1.865	
CAMPOS	Campos	318.806	4.469	
	Macaé	65.318	1.997	
	S. João da Barra	55.619	1.640	
	São Fidelis	35.143	1.027	
	Conceição de Macabú	11.560	313	
		486.446	9.446	
CANTAGALO	Itaocara	22.264	439	
	Cantagalo	18.590	789	
	Carmo	11.787	357	
	Sumidouro	11.003	357	
	Duas Barras	7.874	326	
		71.518	2.268	
TRÊS RIOS	Três Rios	55.871	522	
	Paraíba do Sul	26.736	620	
	Sapucaia	16.042	477	
		98.649	1.619	
CORDEIRO	Bom Jardim	17.095	520	
	Cordeiro	12.859	215	
	Trajano de Moraes	12.738	610	
	Sta. Maria Madalena	12.452	854	
	São Sebastião do Alto	10.073	352	
		65.217	2.551	
VALE DO PARAÍBA	Volta Redonda	125.295	168	
	Barra Mansa	101.660	848	
	Resende	66.907	1.403	
	Barra do Piraí	59.076	654	
	Valença	48.313	1.312	
	Rio das Flores	7.183.	444	
		408.434	4.829	
SERRANA	Friburgo	90.420	1.009	
	Teresópolis	73.128	849	
		163.548	1.858	

Digitalizado com CamScanner

MICRORREGIÃO (conforme IBGE)	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO (1970)	ÁREA (Km²)	DENSIDADE DEMOGRÁFICA
VASSOURAS	Vassouras	41.148	864	
	Piraí	24.150	602	
	Rio Claro	14.251	868	
	Miguel Pereira	13.652	232	
	Mendes	12.748	77	
	Eng. Paulo de Frontin	11,556	148	
		117.505	2.791	
BACIAS DO S. JOÃO E MACACU	Rio Bonito	34.434	462	
	Conceição Macabu	33.793	1.055	
	Silva Jardim	17.190	956	
	Casimiro de Abreu	16.799	693	
		102.216	3.166	
CABO FRIO	Cabo Frio	44.379	506	
	Araruama	40.031	643	
	S. Pedro D'Aldeia	27.721	322	
	Saquarema	24.378	341	
		136.509	1.812	
BAÍA DA ILHA GRANDE	Angra dos Reis	40.276	819	
	Parati	15.934	912	
		56.210	1.736	
METROPOLITANA	Rio de Janeiro	4.251.918	1.171	3631
	Nova Iguaçu	727.140	764	951,3
	Duque de Caxias	431.397	442	
	São Gonçalo	430.271	228	
	Niterói	324.246	130	
	São João de Meriti	302.394	34	
	Petrópolis	189.140	1.080	
	Nilópolis	128.011	22	
	Magé	113.023	718	
	Itaboraí	65.912	526	
	Itaguaí	55.839	523	
	Paracambí	25.368	197	
	Maricá	23.664	339	
	Mangaratiba	12.338	290	
		7.080.661	6.464	
ESTADO				

Fonte: CUNHA, Murillo Alves, *O Novo Rio de Janeiro*. Rio, Francisco Alves, 1975.

• *4.ª etapa:* o professor poderá propor um debate à classe através de questões como:
— em nosso município, onde se apresenta maior densidade demografica: no meio rural (campo) ou no meio urbano (vilas e cidade)?
— e em outros municípios ?
— por que isso acontece?
— que zonas ou partes de nossa cidade apresentam maior densidade demográfica?
— por que as regiões de atividade industrial apresentam elevada densidade demográfica?

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 1 — O QUE OS MAPAS NOS INFORMAM

- *Objetivo: interpretar a linguagem convencional das plantas/mapas em relação a realidade.*

- *1.ª etapa:* o professor distribui a planta e os dados de uma escola (folha anexa) e solicita aos alunos que representem os dados sobre o número de pessoas em cada dependência da escola (planta 1) e os móveis existentes nas mesmas (planta 2). Deve alertar aos alunos, que a preocupação não é com a posição das pessoas ou dos móveis nas salas, mas com a diferença de uma dependência em relação a estes dois itens.

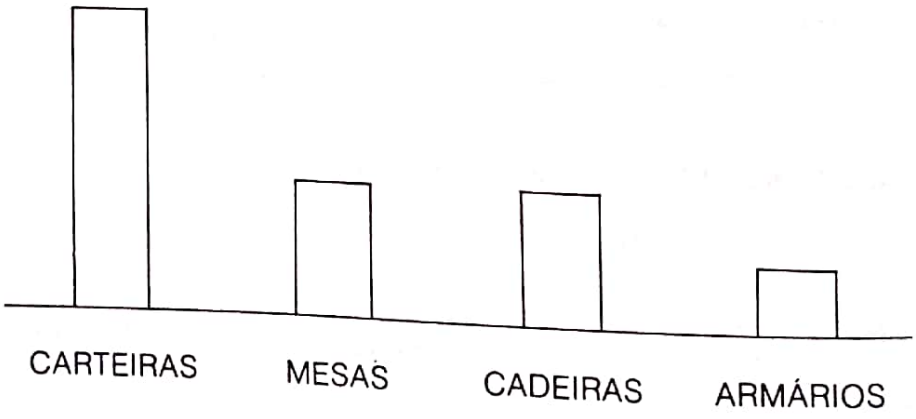
— Cada grupo de alunos deve convencionar a simbologia a ser usada.

Exemplo:

— planta 1: os alunos poderão usar cores diferentes segundo número de pessoas.

MARROM	+ 30 PESSOAS
AZUL	26-30 PESSOAS
VERDE	21-25 PESSOAS
LARANJA	6-20 PESSOAS
AMARELO	0-5 PESSOAS

— planta 2: os alunos poderão usar barras de diferentes cores e tamanho.



Obs.: realizado o trabalho, o professor chamará atenção, para o fato de uma representação gráfica (planta/mapa) ser uma convenção que as pessoas elaboram para retratar alguns aspectos da realidade, previamente selecionados.

Digitalizado com CamScanner

WC	sala de aula 5	sala de aula 4	sala de aula 3	sala de aula 2	WC
Planta 1					
Biblioteca	Sala de Professores	Diretoria		Secretaria	Sala de Aula 1	WC

WC	sala de aula 5	sala de aula 4	sala de aula 3	sala de aula 2	WC
Planta 2					
Biblioteca	Sala de Professores	Diretoria		Secretaria	sala de aula 1	WC

Dependências	N.º pessoas (professores e alunos)	Móveis existentes			
		Mesas	Cadeiras	Armários	Carteiras
Diretoria	2	2	4	1	—
Secretaria	3	3	4	3	—
Biblioteca	1	3	6	2	—
Sala de Professores		3	8	3	—
Sala de Aula 1	35	1	1	2	35
Sala de Aula 2	30	1	1	2	30
Sala de Aula 3	25	1	1	2	30
Sala de Aula 4	25	1	1	2	30
Sala de Aula 5	20	1	1	2	25

Digitalizado com CamScanner

- *2.ª etapa:* o professor possibilita aos alunos, o manuseio de atlas (Geográfico e Histórico), que reúna várias representações de dados coletados. Seleciona tipos de mapas para que os alunos observem mais atentamente.

Exemplo:

— mapa de altitudes, temperaturas médias, etc.
(classificação por separação de áreas)

— mapa de povoamento
(direção de povoamento)

— mapa de jazidas minerais
(localização de recursos minerais)

— mapa de indústrias
(número e classificação das indústrias)

Cada grupo deverá preencher os dados referentes ao mapa observado:

a) Título do Mapa: .....

b) Dados representados no mapa: .....

c) Convenção utilizada para representação dos dados: .....
....

d) Fonte dos dados representados: .....

Ano: .....

e) Escala: .....

ATIVIDADE 2 — O HOMEM NAS ATIVIDADES ECONÔMICAS

- *Objetivo: identificar e analisar condições sociais e tecnológicas ligadas à produção.*

- *1.ª etapa:* levantamento a ser feito pelos alunos sobre aspectos relacionados com as condições de trabalho em determinadas atividades econômicas existentes na região.

Exemplo:

agricultura — tipos de estabelecimentos

— quem trabalha

— em que trabalha (etapas da produção)

— como trabalha (instrumentos e condições)

— produtos do trabalho

A respeito de cada item, são levantadas várias questões, discutidas pela turma e que devem ser transformadas em perguntas e/ou quesitos para preencher as fichas da entrevista.

Digitalizado com CamScanner

• *2.ª etapa:* a turma é dividida em grupos, ficando cada um encarregado de uma entrevista com trabalhadores de uma das atividades econômicas selecionadas na 1.ª etapa (lavradores, operários etc.). As informações obtidas devem ser anotadas em fichas.

Exemplo de ficha:

Atividade econômica: PESCA

Nome do entrevistado _____
Nome do estabelecimento _____
Tipo ☐ Sítio ☐ Fazenda ☐ _____
Proprietário do estabelecimento _____
_____
Em que trabalha: _____
_____
Instrumentos de trabalho _____
Condições: quanto ganha _____
☐ salário fixo ☐ pagamento por produção
☐ por hora de trabalho etc.
Produtos _____
Lucro na produção: existe? _____
a quem pertence? _____
Órgãos de previdência a que está filiado _____
_____
Serviços a que tem direito _____

• *3.ª etapa:* de posse dos dados colhidos nas entrevistas, os alunos fazem uma análise das condições das atividades econômicas escolhidas, sob vários aspectos. (Pequeno relato escrito).

ATIVIDADE 3 — A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

• *Objetivo: analisar e comparar normas e leis que regem o trabalho.*

• *1.ª etapa:* os alunos fazem levantamentos de dados, consultando elementos de sua própria família. O professor orientará este levantamento através de um roteiro que abranja:

— tipo de remuneração
— jornadade trabalho (horas de trabalho, repouso remunerado, férias)
— tiposde contribuição (INPS — entidades de classe) e direitos auferidos

• *2.ª etapa:* os alunos debatem sobre os itens levantados e organizam um resumo sobre os principais direitos e deveres do trabalhador

O debate poderá ser dirigido em função de questões como:
— é o empregador quem decide quanto pagar ao empregado?
— uma pessoa que exerça profissão idêntica à de outra, recebe a mesma remuneração?
— todo salário é pago mensalmente? etc...

Digitalizado com CamScanner

Após o debate, poderá ser organizado um quadro onde sejam destacadas as principais normas legais que regem as relações empregado-empregador, sob a forma de direito e deveres do primeiro deles.

DIREITOS	DEVERES
— jornada de trabalho de 8 horas — acréscimo de jornada de trabalho com pagamento de hora-extra — descanso semanal remunerado — trabalho noturno com remuneração maior que o diurno — férias anuais	— assiduidade — responsabilidade na execução das tarefas — aviso prévio ao empregador em caso de desistência do contrato de trabalho

ATIVIDADE 4 — ATUAÇÃO DOS PODERES MUNICIPAIS, ESTADUAIS E FEDERAIS

- *Objetivo:* identificar posições de elementos numa organização.

- *1.ª etapa:* os alunos devem fazer:

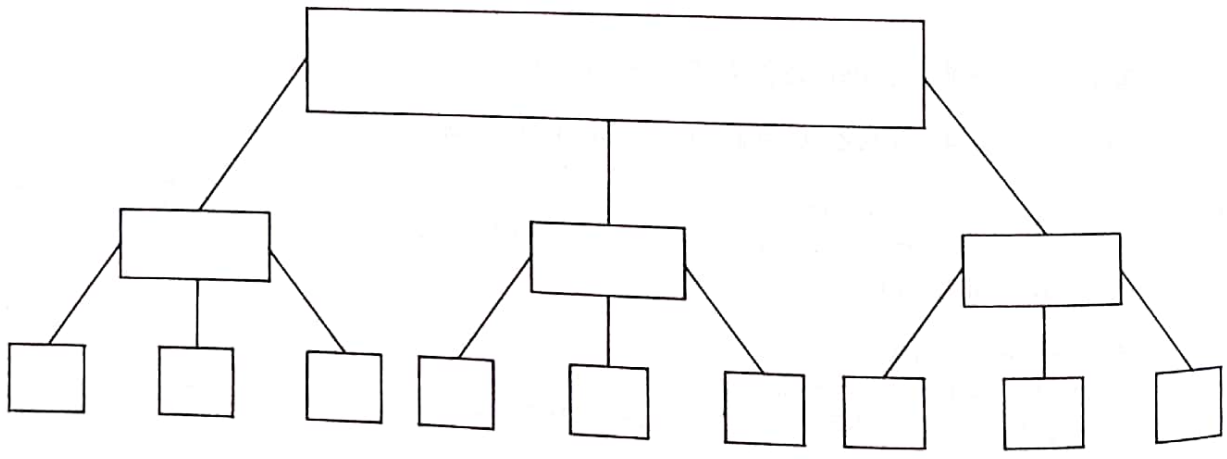
a) observação do funcionamento administrativo de sua escola.

b) levantamento das atribuições do diretor, professor, aluno (a partir de situações vivenciadas na escola).

- *2.ª etapa:* apresentação pelo professor de esquema de um organograma a ser preenchido pelos alunos com as palavras:

— aluno
— diretor
— professor

EX.:



- *3.ª etapa:* construção de um organograma referente à administração do país (poder executivo); os alunos colocarão no esquema as palavras:

— prefeito
— presidente da república
— governador

Digitalizado com CamScanner

Observação: o mesmo esquema de organograma será utilizado para os poderes legislativo e judiciário.

- *4.ª etapa:* pesquisar em diferentes fontes sobre as atribuições do presidente da república, governadores e prefeitos (o mesmo poderá ser feito em relação aos representantes dos poderes legislativo e judiciário)

- 5.ª etapa: levantamento de dados na comunidade em que vive o aluno, sobre órgãos de atuação dos poderes nos âmbitos: — municipal, estadual, e federal; seguido do preenchimento do quadro sinótico.

MUNICIPAL	ESTADUAL	FEDERAL

Digitalizado com CamScanner

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BATTRO, A.M. *O pensamento de Jean Piaget. Rio de Janeiro.* Forense, 1969.

FLAVELL, John H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. São Paulo,* Pioneira de Ciências Sociais, 1975.

LAURENDEAU, M. e PINARD, A. *Les premières notions spatiales de l'enfant.* Genève, Delachaux et Niestlé, 1968.

PIAGET, J. et INHELDER, B. *La reprèsentation de l'espace chez l'enfant. Paris,* Presses Universitaires de France, 2.º ed. 1972.

PIAGET, J. et INHELDER, B. e SZEMINSKA, A. *La géometrie spontanée de l'enfant. Paris,* Presses Universitaires de France, 2.º ed. 1973.

PIAGET, J. *Le developpement da la notion de temps chez l'enfant. Paris,* PUF, 2.º ed. 1972.

PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant. Mimeografado.* INEP, MEC.

DEUSDERÁ, Therezinha — *Mapas e Globo no Ensino de Estudos Sociais. Belo Horizonte,* CRPEJP-MEC-INEP, *1966.*

Digitalizado com CamScanner

CIÊNCIAS

5.ª Série

EQUIPE:

MARIA DE LOURDES MERCIER MEDINA

SÔNIA MARIA MIRANDA BRANDÃO

Digitalizado com CamScanner

I — Justificativa:

A proposta metodológica para o ensino de Ciências Naturais a ser desenvolvida na 5.ª série do 1.º grau é uma extensão daquela referente às séries anteriores.

As diretrizes para a organização das atividades, foram estabelecidas a partir das características apontadas por Piaget para definir o estágio de desenvolvimento da inteligência das crianças compreendidas na faixa etária de 11 a 12 anos.

Segundo Piaget (1), "por volta de 11-12 anos, inicia-se uma última fase da construção das operações próprias à infância e à adolescência. Seu caráter mais aparente é que o sujeito não se restringe mais a raciocinar diretamente com os objetos concretos ou suas manipulações (operações da classes, de relações, de números e operações espaço-temporais), mas chega a deduzir de modo operatório a partir de simples hipóteses enunciadas verbalmente (lógica das proposições). Assim, a forma dessas novas estruturas operatórias se dissocia de seu conteúdo, se iniciando o raciocínio hipotético-dedutivo ou formal."

"Com as operações formais, a relação ao mundo muda completamente. Agora, a inteligência tem acesso a um nível tal que ela se situa no plano das relações entre o possível e o real, mas numa inversão de sentido realmente notável. Porque, em vez de o possível manifestar-se sob a mera forma de um prolongamento do real ou das ações executadas sobre a realidade, é, ao contrário, o real que se subordina ao possível". (2)

A criança na fase anterior a das operações concretas, diante de uma experiência, ela interpreta os elementos, realizando operações de classificação e seriação por exemplo, mas agora os elementos são tomados a título de proposições. Ela formula hipóteses que são as proposições, trabalha com elas mentalmente, opera dedutivamente para chegar às conclusões. A operação dedutiva que leva das hipóteses às conclusões, é interproposicional e consiste pois em uma operação efetuada sobre operações, isto é, uma operação à segunda potência.

A criança no entanto não chega abruptamente ao domínio destas ações, uma vez que o desenvolvimento intelectual segundo Piaget é um processo contínuo de organização e reorganização de estruturas, cada nova organização integrando a anterior em si mesma.

II — Atividades

Considerações preliminares

As atividades programadas deverão ser desenvolvidas, em consonância com as recomendações sobre a metodologia adotada para as séries anteriores.

— o domínio das etapas do método científico deve ser a meta principal a ser alcançada pelos alunos. Ao professor caberá adequar as estratégias ao estágio de desenvolvimento mental de seus alunos. *A resolução de problemas* deverá se tornar uma atividade prática e mobilizar as estruturas mentais necessárias. O trabalho de grupo é um meio de levar o aluno a uma participação integral na atividade estimulando as suas faculdades mentais, a sua socialização e seus componentes afetivos.

---

(1) PIAGET, Jean et alii — *Tratado de Psicologia Experimental* vol. VII A Inteligência, Rio de Janeiro, Forense, 1969.

(2) DOILE, Jean-Marie — *Para Compreender Jean Piaget. Uma iniciação a Psicologia Genética Piagetiana*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. cap. V.

Digitalizado com CamScanner

— as atividades foram propostas em função dos objetivos cognitivos, afetivos, gerais e específicos. Sem pretenderem esgotar as possibilidades de elaboração em campo tão vasto quanto o do *Relacionamento dos seres vivos com o meio ambiente*, tema central de nosso estudo, as atividades foram organizadas como sugestões de uma seqüência que, obedecendo aos princípios piagetianos declarados nas páginas anteriores, concorram para a evolução das estruturas mentais dos alunos.

Digitalizado com CamScanner

O QUE EXISTE NA NATUREZA

Atividade1: Como se grupam as coisas que existem no mundo.

- *Objetivo: Identificação de atributos*

- *Material:* Gravuras de: animal, planta e objetos
  (um só elemento em cada gravura).

- *Modo Operacional:*

- Os alunos trabalham em grupos de 5 a 7.
- Cada grupo recebe entre número de gravuras de animais, plantas e objetos.
- Solicitar que separem as gravuras em dois conjuntos de modo que o que pertence a um conjunto não pertence ao outro.

Nota: Devem chegar sozinhos, por tentativa, a descobrir o critério de coisas vivas e não vivas.

Atividade 2: Diferença entre as formas de vida

- *Objetivo: Identificação de atributos*

- *Material:* Gravuras de animais e plantas

- *Modo Operacional:*

— Solicitar que cada grupo de alunos arrumem os conjuntos dos seres vivos em dois subconjuntos de tal maneira que o que pertence a um não pertence ao outro.
— Em seguida dar as características de cada um dos dois grupos.
— Após a enumeração das características que surgem expontaneamente que são registradas no quadro de giz, fazer a pesquisa no livro para detalhes ou características menos evidentes.

Atividade 3. Os estados físicos da matéria.

- *Objetivo: Seriação.*

- *Material:* gelo
  gelo seco
  água líquida
  alcool
  cânfora
  lamparina
  tubos de ensaio
  pires
  açúcar

- *Modo operacional:*

— Cada grupo faz uma comparação do que ocorre entre:
  gelo comum e o gelo seco
  água no pires e álcool no pires
  1 colher de açúcar e tablete de cânfora
— Pedir que identifiquem, quais os estados iniciais das substâncias.

Digitalizado com CamScanner

— Em seguida descrevam as transformações que observaram.

Nota: Na primeira parte as respostas devem ser baseadas no conhecimento vivencial do aluno. Na segunda parte, após a observação e descrição podem pesquisar no livro detalhes e o nome das transformações. Solicitar a confecção de esquemas representando os estados físicos da matéria e suas transformações.

Digitalizado com CamScanner

Atividade 1: Como a água é encontrada nos organismos

- *Objetivo: Identificação de elementos*

- *Material:* Tubos de ensaio com rolha
  ralador
  soquete
  latas
  tampas de latas
  pano
  inseto
  minhoca
  carne de peixe
  carne bovina

1.ª etapa: A água nos vegetais

a) Cada grupo deverá fazer:

- identificar o líquido que sai do talo de uma planta ao ser partido.
- aquecer no tubo de ensaio fechado, um de cada vez, folha, madeira, identificando as bolhas que se formam.
- ralar vegetais separadamente: cenouras, maçã, batata etc. Espremê-los em um pano fino e coletando o líquido em recipientes separados.
- amassar com soquete folhas de espinafre, alface, couve ou qualquer folha e espremê-las no pano.

b) Perguntar:

— "Todos os vegetais possuem água?"
— "O teor de água é sempre o mesmo?"

2.ª etapa: A água nos animais

a) Cada grupo deverá fazer:

- Colocar em diferentes tubos de ensaio seco:
  inseto morto
  pedaço de minhoca
  pedaço de carne de peixe
  pedaço de carne bovina.
- Aquecer o tubo fechado.

b) Observação dirigida.

— "Que observam nas paredes do tubo?"
— "De onde vêm estas gotículas?"
— "Que podemos concluir com isto?"
— "Quais os líquidos do corpo humano"?

Digitalizado com CamScanner

II — PROPRIEDADES DA ÁGUA NO ESTADO LÍQUIDO

Atividade 2. Forma variável e volume constante dos líquidos

- *Objetivo: Noção de conservação de volume.*

- *Material:* — vários recipientes de formas variadas
  água (corante, opcional)

- *Modo operacional:*

Os alunos podem dissolver o corante na água para melhor visualizar o fenômeno. Cada grupo de alunos recebe três ou quatro recipientes de formas diferentes sendo que um serve de medida.

1.ª etapa:

— Os alunos colocam a água na medida e despejam num dos recipientes, em seguida passam o líquido para o outro recipiente e depois o outro até voltar a medida inicial.

2.ª etapa:

— Os alunos enchem a medida e despejam no primeiro recipiente. Tornam a encher a medida e despejam no outro recipiente. De modo que os 3 ou quatro recipientes recebam a mesma quantidade de água.
— Proceder ao interrogatório que poderá ser oral ou escrito:

"qual dos recipientes tem mais líquido?"
"Por que você pensa assim?"

Nota: Os alunos que acham que há diferença na quantidade mostram que não possuem ainda conservação de volume, deverão repetir a atividade noutra ocasião até chegar expontaneamente a conclusão que o volume é o mesmo apenas a forma do recipiente é diferente

Propor debate sobre os seguintes itens:

— "Qual a importância desta propriedade para os seres vivos?"
— "Se o volume dos líquidos se alterasse com a mudança de sua forma, que ocorreria com o sangue que circula no nosso sangue?"
— "Seria possível o bom funcionamento de um organismo com esta variação no volume dos líquidos?

Atividade 3. A água como solvente universal.

- *Objetivo: Observação e identificação de propriedade.*

- *Material:* tubos de ensaio
  água
  sal
  açúcar
  óleo
  pó de giz
  carvão
  colorau
  talco

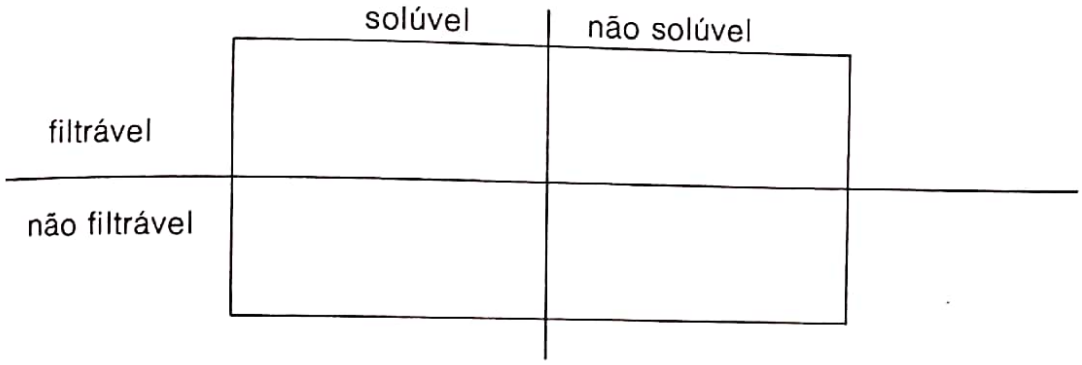
Digitalizado com CamScanner

papel de filtro
agitador
funil

• *Modo operacional*

Cada grupo de aluno recebe um conjunto de material acima relacionado, e as instruções seguintes:

— colocar água nos tubos de ensaio
— cada tubo de ensaio receberá um pouco de uma das substâncias.
— anotar as que se dissolveram e as que não dissolveram.
— filtrar separadamente cada substância.
— testar as substâncias para detectar as que não são filtráveis
— preparo da tabela



Propor a discussão dos seguintes itens:

— "A água dissolve todas as substâncias?"
— "Por que ela é chamada de solvente universal?"
— "Quais as vantagens para os seres vivos em relação a esta propriedade da água?"
— "Que ocorre com os sais minerais do solo e das rochas em contato com a água das chuvas?"
— "Qual o destino desta água com os sais dissolvidos?"

Atividade 4. Absorção pelos vegetais de substâncias dissolvidas.

• *Objetivo: Relação causa e efeito*

• *Material:* três tubos de ensaio
três plantas iguais
água
tinta vermelha
pó de giz de cor.

• *Modo operacional:*

Cada grupo de aluno recebe o conjunto acima e procede da seguinte forma:
— colocar água nos três tubos de ensaio
— num colocar tinta, outro giz de cor
— colocar uma planta em cada tubo
Após alguns dias os alunos farão a observação explicando a diferença no ocorrido:
— "A diferença entre a água com tinta e da água com pó de giz?"
— "Como esta diferença influenciou o resultado?"

Digitalizado com CamScanner

Atividade 5. Conservação do volume da substância dissolvida.

- *Objetivo: Conservação das substâncias dissolvidas*

- *Material:* balança
  2 copos iguais
  elástico
  cubos de açúcar (ou colher de sopa nivelada com a faca)
  água

- *Modo Operacional:*

Cada grupo recebe o material acima relacionado e procederá da seguinte maneira:

1 — pesar os 2 copos com água para verificar igualdade de peso.
2 — Perguntar: Que se passará se você colocar 1 a 2 pedaços de açúcar na água do copo?

RESPOSTA: _____

3 — Marcar com tinta ou elástico o nível inicial da água do 1.º copo.
4 — Imergir 2 ou 3 torrões de açúcar na água e marcar o 2.º nível.
5 — Perguntar: Qual será o nível da água quando o açúcar tiver se dissolvido?

RESPOSTA: _____

6 — Pesar o copo com água com açúcar ainda não dissolvido.
7 — Perguntar: Depois que o açúcar se dissolver, o peso deverá se manter ou se modificar?

RESPOSTA: _____

8 — Enquanto o açúcar se dissolve várias perguntas devem ser formuladas à criança.
- Quando o açúcar se houver dissolvido, haverá ainda açúcar no copo ou não? Sob que forma?

RESPOSTA: _____

- A água ficará pura como a da torneira?

RESPOSTA: _____

- Que gosto terá a água?

RESPOSTA: _____

- O gosto permanecerá por muito tempo? Por quê?

RESPOSTA: _____

9 — Quando o açúcar estiver todo dissolvido, constatar:
O nível da água e o peso do copo
- A água desceu depois do açúcar dissolvido?

RESPOSTA: _____

Digitalizado com CamScanner

• A água não desceu?

RESPOSTA: _____

• O peso do copo com água e açúcar se modificou?

RESPOSTA: _____

• O peso do copo com água e açúcar não se modificou?

RESPOSTA: _____

• O que aconteceu com o açúcar?

RESPOSTA: _____

Atividade 6. Os sais minerais em solução penetram pela raiz da planta.

• *Objetivo: relação de causa e efeito*

• *Material:* cenoura grossa sem rachadura
rolha com furo
2 tubos de vidro ou 2 canudos de refresco
açúcar
faca ou canivete

• *Modo Operacional:*

Cada grupo constroi um "osmômetro" da seguinte maneira:

Fazer cuidadosamente um buraco de 2 a 3 cm na parte mais larga da cenoura. Neste buraco colocar uma solução concentrada de água com açúcar. Atravessar a rolha com o tubo de vidro e adapta-lo no orifício da cenoura, procurar vedar as frestas com parafina. Mergulhar a cenoura no copo com água.

Nota: Lembrar aos alunos que a concentração de sais minerais dentro da raiz é maior que externamente.

Após algumas horas os alunos observam o osmômetro e tiram conclusões orientados pelas perguntas:

— "Por que o líquido subiu no tubo de vidro?"

— "De onde veio este líquido?"

— "Qual a relação entre o que acabaram de observar e o que ocorre com as raizes das plantas no solo?"

— "Por que a planta morre quando não chove ou não é regada?"

— "Com o passar dos anos, que acontece com os sais minerais do solo?"

— "Se não houver alguma substância mineral que a planta necessite, que vai acontecer com a planta naquele solo?"

Digitalizado com CamScanner

Atividade 7. Tensão Superficial

- *Objetivo: Identificação de propriedades*

- *Material:* colher
  copo
  pincel
  água
  agulha
  lâmina de barbear
  cuba de pirex.

- *Modo Operacional:*

Cada grupo de aluno recebe o material acima e procederá da seguinte maneira:
— encher o copo de água o máximo que puder
— encher a colher com água o máximo que puder
Observar e fazer o desenho do copo e da colher de como ficou o nível da água.
— Mergulhar o pincel na água e retirá-lo em seguida. Anotar a diferença nos pelos antes e depois de mergulhar.
— Colocar a agulha sobre a superfície da água de modo que não afunde.
— Colocar a lâmina de barbear sobre a superfície da água de modo que não afunde.
Propor a discussão dos seguintes pontos:
— "Por que a superfície da água do copo e da colher ficaram abauladas?"
— "Por que os pelos do pincel ficaram unidos?"
— "Por que a agulha e a gilete se forem colocadas de qualquer maneira na água vão ao fundo, e colocadas cautelosamente ficam na superfície?"

O aluno que não chegar a conclusão que na superfície da água forma uma espécie de "película"; poderá repetir as observações e complementar com uma atividade onde farão bolhas de sabão.

Nota: Comparar a tensão superficial de outros líquidos como óleos de diferentes tipos, mercúrio, álcool, pingando com um conta-gotas, gotas dos diferentes líquidos numa superfície limpa.

Atividade 8. Capilaridade

- *Objetivo: Identificação de propriedades*

- *Material:* tubos de diâmetro de 1mm a 1cm.
  cuba com água
  corante (opcional)
  tiras de pano branco
  duas placas de vidro

1.ª etapa:

Colocar a água na cuba e fazer com que cada aluno segure um dos tubos na vertical mergulhado na água. Faze-los observar cuidadosamente o nível da água dentro do tubo

Colocar um fio de cabelo entre as duas placas de vidro, mergulha-las verticalmente no líquido da cuba e observar o que ocorre com o líquido entre as duas placas.

Levar os alunos a ponderar os seguintes pontos:
— "Como justificar a diferença da elevação do nível do líquido dentro dos tubos?"

Digitalizado com CamScanner

— "Como explicar o nível do líquido entre as placas de vidro?"
— "Há alguma relação entre esta elevação e a tensão superficial vista anteriormente?"

Nota: Completando esta etapa, fazê-los observar o "menisco" formado pelo líquido na pipeta ou tubos de vidro.

2.ª etapa:

Colocar água na cuba e dissolver o corante, em seguida mergulhar uma das pontas da tira de pano no líquido e a outra deixar caída para fora. Levá-los a ponderar sobre:
— "Como explicar a subida da água pelo pano?"
— "O corante tingiu toda a tira?"

Nota: Fazer o relacionamento da validade do fenômeno numa situação de importância econômica, com um esquema de solo batido com distâncias mínimas entre as partículas do solo e outra do solo revolvido com distâncias maiores entre as partículas.

Orientar os alunos a concluir com perguntas do tipo:

— "Qual dos dois tipos de solo perderá mais água?"
Por que?"
— "Por que a terra é arada antes do plantio?"

Atividade 9. Fenômeno físico e fenômeno biológico.

• *Objetivo: estabelecer relações*

• *Material:* mural do sistema circulatório humano
uma planta
água com corante
lupa

1.ª etapa:

Deixar a planta com a haste mergulhada na água com corante, de um dia para o outro.

No dia seguinte, fazer os alunos cortarem a haste da planta, no sentido longitudinal e observarem com a lente o corante nos vasos da haste.

Levá-los a relacionar o fenômeno com o calibre dos vasos e a propriedade dos líquidos da atividade anterior.

2.ª etapa:

Mostrando o mural do aparelho circulatório, chamar atenção sobre os vasos capilares e perguntar:

— "O diâmetro reduzido (microscópico) desses vasos ajuda ou dificulta a circulação do sangue no nosso corpo?"

— "Além da capilaridade, que outros fatores você acha que ajudam o retorno do sangue ao coração?"

— "Além da capilaridade, que outro fator você acha que ajuda a ascenção da água no caule das plantas?"

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 10. PRESSÃO HIDRÁULICA

- *Objetivo: levantar hipótese a partir de fenômeno observado*

- *Material:* saco plástico
  barbante
  fita adesiva
  balde com água
  lata com furo em três níveis

- *1.ª etapa:*

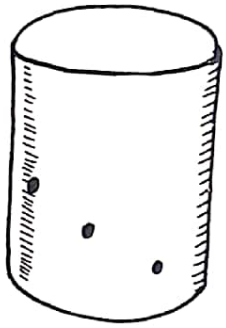
Os alunos encherão um saco plástico de ar e bem amarrado e vedado na boca. Mergulhar o saco no balde com água. Fazê-los observar:

— "A superfície do saco continua esticado?"
— "Que fez a superfície do saco ficar menos esticada?"

- *2.ª etapa:*

Cada grupo de alunos trará uma lata com 3 furos, como mostra o esquema. Proceder da seguinte maneira:

— tampar os buracos com os dedos, encher a lata com água e retirar os dedos dos orifícios.



Fazê-los observar os jatos de água e o seu percurso.
Repetir a observação quantas vezes forem necessárias e reproduzir o observado em desenho.

Levá-los a explicar a diferença entre os três trajetos da água.

ATIVIDADE 11. PRESSÃO DA ÁGUA NAS BARRAGENS

- *Objetivo: relação entre causa e efeito.*

- *Material:* gravuras de barragens de hidrelétricas em construção

- *Modo Operacional:*

Distribuir pelos grupos dos alunos as gravuras.

Através de consulta de livro e apontamentos, pedir que esclareçam certos pontos, como por exemplo:

— "Porque a barragem é mais larga na parte de baixo?"
— "Que são sangradouras e qual a sua função?"
— "Por que às vezes, a barragem se rompe?"

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 12 — A PRESSÃO DE ÁGUA E O CORPO HUMANO

• *Objetivo:* estabelecer relações

• *Material:* livros e revistas sobre pesca submarina, submarinos, mergulhadores

• *Modo operacional:*

Cada grupo de alunos faz uma pesquisa sobre um dos assuntos afins:

— funcionamento dos submarinos

— pesca submarina, equipamento, regras e cuidados necessários.

— mergulhadores — equipamentos, tipos, cuidados etc.

— exploradores do fundo do mar.

Os resultados podem ser debatidos em painel aberto, consistindo na escolha de um moderador, estipulando o tempo de exposição de cada grupo, tempo para debate e perguntas, fechamento com as conclusões gerais.

ATIVIDADE 13. INFLUÊNCIA DA EVAPORAÇÃO NA TEMPERATURA AMBIENTE

• *Objetivo: relação causa efeito*

• *Material:* água

gaze

2 termômetros de parede

• *1.ª etapa:*

Os alunos molham uma pequena parte do braço em água e descrevem o que sentem.

Deixar secar completamente a parte molhada para novamente relatar o que sentem.

Conduzir a observação com perguntas do tipo:

— "Por que sentimos frio enquanto o braço está molhado?"
— "Por que a sensação de frio cessa quando a água seca?

• *2.ª etapa:*

Os alunos observam os dois termômetros de parede. Colocar em um deles a gaze molhada envolvendo a parte de baixo do termômetro e fazer os alunos abanar a gaze.

Levá-los à observação através das perguntas:

— "Que ocorreu com o termômetro ao se enrolar a gaze molhada?"
— "Que ocorre com a gaze molhada quando é abanada?"
— "Que notou no termômetro durante a evaporação da água da gaze?"
— "Qual será a função do nosso suor?"

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 14. FATORES QUE INFLUENCIAM A EVAPORAÇÃO

- *Objetivo: relação causa e efeito*

- *Material:* 2 lenços
  2 pedaços iguais de papel de filtro
  2 pires
  copo

- *Modo operacional:*

Cada grupo de alunos recebe o material acima e fará o seguinte:

— molhar os dois lenços e os dois pedaços de papel de filtro com a mesma quantidade de água, mas que não fiquem encharcados. Um dos lenços fica dobrado, o outro estendido numa corda, um dos papéis fica dependurado na corda enrolado, o outro esticado.
— colocar a mesma quantidade de água em dois pires. Um deles ficará tampado, o outro destampado.
— colocar água no copo, pela metade.

Algumas horas depois, ou no dia seguinte, os alunos vão observar e anotar os resultados e discutir os seguintes pontos:

— qual o lenço que secou mais depressa?
— qual dos papéis que secou melhor?
— em qual dos pires, a água secou?
— a água do copo, evaporou?

Os alunos serão solicitados a determinar qual o fator que no caso agiu sobre o material facilitando ou dificultando a evaporação.

Fazê-los enumerar ocorrências na vida diária em que se usa a maior exposição de superfície ao ar para apressar a evaporação da água. Assim como:

— roupa estendida no varal
— roupas decotadas e sem mangas, no verão.

ATIVIDADE 15. TEMPERATURA E EVAPORAÇÃO

- *Objetivo: classificação multiplicativa*

- *Material:* 2 lenços
  2 retângulos de papel de filtro
  2 pires
  2 copos
  1 termômetro de parede
  relógio

- *1.ª etapa:*

Cada grupo coloca a mesma quantidade de água nos dois lenços e nos dois papéis (mantendo ambos esticados), nos pires e nos copos. Um exemplar de cada, será colocado ao sol e o outro ficará na sombra.

Digitalizado com CamScanner

Após algumas horas os alunos colherão e anotarão as observações para discussão em aulas dos seguintes pontos:

— qual o lenço que secou mais rápido?
— qual o papel que secou mais depressa?
— qual o pires cuja água evaporou primeiro?
— houve variação no nível da água dos copos?
— qual o fator preponderante na aceleração da evaporação, neste caso?

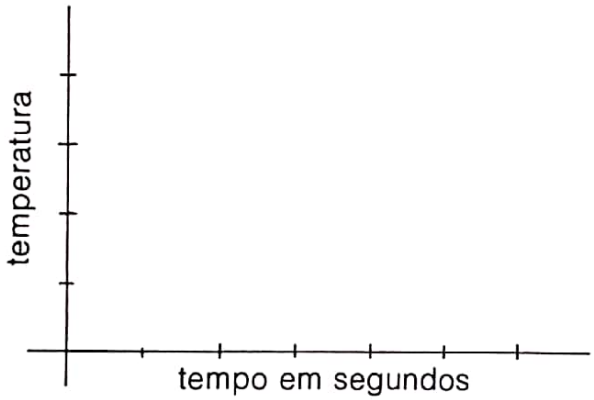
• *2.ª etapa:*

Os alunos observam e anotam a temperatura na sombra. Levam o termômetro para o sol e anotam a temperatura a cada minuto.

minuto
0
1
2
etc

temperatura (sombra)
—
—
—

De posse dos dados, fazer a curva de aumento de temperatura, usando o eixo de coordenadas.



ATIVIDADE 16: CONDENSAÇÃO

• *Objetivo: noção de reversibilidade*

• *Material:* tubo de ensaio
termômetro de laboratório
água
lamparina
panela

• *1.ª etapa:*

Cada grupo vai levar a água ao fogo e observar a ebulição, e a evaporação.
Perguntar aos alunos:

— "Por que ao deixarmos secar os objetos a água não entra em ebulição?"
— " Por que a roupa no varal para secar, não vemos sair este vapor como vemos sair da panela?"

Digitalizado com CamScanner

• *2.ª etapa:*

Colocar água fria num tubo de ensaio. Adaptar o termômetro de laboratório no tubo de ensaio de modo que a parte com mercúrio fique mergulhada na água sem tocar no vidro. Levar o conjunto ao fogo recomendando que observem a marca da temperatura. Pedir que anotem a temperatura em que a água entra em ebulição. Continuando a observação da temperatura durante o processo de evaporação.

Orientar a conclusão através de perguntas do tipo:

— "Por que a água entra em ebulição e evapora rapidamente?"
— "Houve alteração na temperatura enquanto a água estava em ebulição?"
— "Como você explica o fato de não haver aumento de temperatura durante a ebulição?"
— "Qual a diferença entre ebulição e evaporação?"
— "A água após a fervura é igual a que era antes?"

Fazê-los provar a água filtrada e a água fervida e fria e comunicarem oralmente a sua opinião. Debater sobre o que ocorreu durante a ebulição.

• *3.ª etapa:*

Propor que identifiquem o vapor que sai da panela e o nome da transformação inversa da evaporação.

Sugerir a construção de um destilador e que demonstrem que a água destilada é quimicamente pura.

ATIVIDADE 17: ÁGUA POTÁVEL

• *Objetivo: identificação de uma seqüência*

• *Material:* vela de filtro comum suja
vela de filtro partida ao meio
esquema do filtro

• *Modo operacional:*

A professora mostrará um esquema do filtro pedindo que expliquem como acham que o filtro funciona.

Mostrar a vela do filtro nova partida, em seguida apresentar a vela suja pedindo que passem o dedo e expliquem como a sujeira ficou retida ali.

Deixá-los discutir e pedir para mostrar no esquema do filtro o trajeto da água e como os resíduos se depositam.

Propor os seguintes itens para discussão:

— "Por que a água atravessa as paredes do filtro?"
— "Por que os resíduos não atravessam as paredes do filtro?"
— "Todas as substâncias estranhas são retidas pelo filtro?"
— "Se a água não houvesse sido filtrada, para onde iriam os resíduos?

Propor a construção de um filtro de areia.

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 18. PARA ONDE VAI A ÁGUA DE SERVENTIA

- *Objetivo: Identificação de seqüência espacial*

- *Modo operacional:*

- Levar os alunos para lavarem as mãos e examinar o percurso dos canos que conduzem a água de serventia até o esgoto.
  Examinar o percurso do esgoto dos sanitários.

- Pode ser proposto uma visita a uma casa em construção para que os alunos possam ver os canos de esgoto e de dejetos, seus percursos e destinos. A turma deve ser bem preparada para tal tipo de visita, e é ótima oportunidade para desenvolver atitudes sociais e de responsabilidade. A não diretividade do método, não significa permissividade.

- Propor entrevista ou convidar autoridade sanitária para explicar o funcionamento da rede de esgoto e tratamento de dejetos.

- Conduzi-los a debates, posteriores sobre o que viram e ouviram.

Nota — Nas localidades onde não houver rede de esgoto, o problema poderá ser discutido em relação às soluções adotadas para evitar o perigo da contaminação na população.

ATIVIDADE 19. A POLUIÇÃO DA ÁGUA PELA INDÚSTRIA

- *Objetivo: estabelecer relações de causa e efeito*

- *Material:* gravuras, filmes, slides mostrando os agentes de poluição e seus efeitos nos rios e nos mares.

- *Modo operacional:*

Colocar o aluno a par das necessidades de água numa indústria, como esta água é utilizada e eliminada, através de gravuras, filmes, slides e ou visitas.

Promover debates sobre pontos como:

— Qual as substâncias contidas na água proveniente do uso de uma indústria.
— Onde esta água é eliminada.
— Quais os efeitos desta água, na população daquela região.
— Quais os efeitos na fauna e flora da região.
— Como poderia ser solucionado ou minorado seus efeitos.

ATIVIDADE 20. PORQUE A ÁGUA NÃO ACABA.

- *Objetivo: estabelecer relações de causa e efeito.*

- *Modo operacional:*

A atividade pode ser feita de forma oral ou escrita. Propor que respondam a pergunta:
— "Estamos sempre gastando água, porque ela não acaba?"

Digitalizado com CamScanner

Nota: O aluno só pode responder satisfatoriamente se tiver compreendido e feito a relação correta de:

- que é evaporação
- quais os fatores que levam à evaporação
- que é condensação
- fenômenos que ocorrem na natureza e estes fenômernos
- perda de água do solo e seres vivos.
- formação de nuvens.
- precipitação de chuva
- infiltração, formação de cursos d'água, lagoas, etc.

ATIVIDADE 21. DECOMPOSIÇÃO DA ÁGUA

- *Objetivos:*

1.ª etapa — identificação da seqüência de uma experiência

2.ª etapa — identificação de atributos

- *Material:* 4 tubos de ensaio
  1m de fio de cobre
  3 pilhas de 1,5 volts
  1 vidro de boca larga
  água
  soda cáustica
  ácido muriático
  1 copo
  funil
  fósforos

- *1.ª etapa:*

O aluno por pesquisa ou debate chega à noção da diferença entre substância simples e composta.

Levá-los ao seguinte raciocínio

Se uma substância é simples, então ela não pode ser desdobrada.

Se a água não é uma substância simples então ela _____

Propor, então, a construção de um voltâmetro para ver se a água pode ou não ser desdobrada em substâncias mais simples.

Construção do voltâmetro:

Colocar água no vidro de boca larga adicionando um pouco de soda cáustica.

Partir o fio de cobre ao meio.

Raspar com gilete as extremidades do fio.

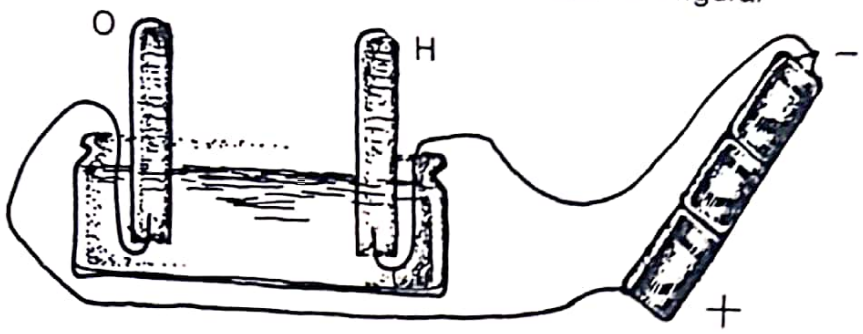
Juntar as três pilhas em série

Digitalizado com CamScanner

Prender uma extremidade de cada fio nos polos das pilhas da extremidade, com fita isolante

Colocar a 3 cm da ponta de um dos fios na boca de um dos tubos de ensaio, encher com água, e emborcar na água com soda cáustica.

Repetir esta última operação com o outro fio, como mostra a figura.



Observação dirigida

— "as bolhas que se desprendem das pontas dos fios são em igual número nos dois tubos?"
— "os tubos acumularam a mesma quantidade de gás?"

• *2.ª etapa:*

Identificação dos gases formados.

Enquanto se dá a hidrólise da água, o professor demonstra como se identifica o oxigênio e o hidrogênio.

— Identificação do oxigênio:

Colocar num tubo de ensaio bióxido de manganês e água oxigenada. Aproxima-se um palito em brasa da boca do tubo e os alunos observam que a brasa se torna mais viva.

— Identificação do hidrogênio:

Colocar num copo de vidro um pouco de ácido muriático e uma moeda ou prego ou pedaços de papel de alumínio. Dando-se a efervescência tampar com o funil invertido, adaptando um tubo de ensaio no bico.

Após alguns instantes, retirar o tubo de ensaio vedando com o dedo polegar. Aproximar um fósforo aceso da boca do tubo ao mesmo tempo que destampa. Produz-se então um estampido característico do hidrogênio.

— Uma vez completada a eletrólise da água, procede-se a identificação dos gases formados

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 1 — O OXIGÊNIO

- *Objetivo: identificação de atributo*

- *Material:* 2 tubos de ensaio com rolha
  vela
  tela fina de arame
  moscas vivas
  relógio com ponteiro de segundos

- *Modo Operacional:*

Cada grupo de alunos vai fazer as seguintes experiências:

1.º) colocar uma mosca num tubo de ensaio, tampá-lo e anotar o tempo que levou para morrer.

Levantar a questão:

— "Por que morreu?"

2.º) Cortar a tela fina com 2mm a mais do diâmetro do tubo de ensaio.

Colocar a mosca no tubo de ensaio e tampando-o com a tela que é introduzida no tubo com o dedo até 3/4 do tubo de modo que a mosca fique presa.

Acender a vela e adaptar a boca deste tubo de ensaio na chama da vela até que apague. Enquanto um aluno anota o instante em que a chama apagou, outro aluno tampa o tubo rapidamente. Verificar quanto tempo a mosca levou para morrer.

Levá-los à conclusão através de um questionário do tipo:

— "qual a mosca que morreu mais rápido?"
— "quais as diferenças entre os dois tubos de ensaio?"
— "qual o efeito da chama da vela no 2.º tubo de ensaio?"

Nota: Espera-se que os alunos concluam que a chama consome "alguma coisa" essencial à vida da mosca, e que esta "alguma coisa" que foi vista na unidade anterior é o oxigênio.

ATIVIDADE 2. QUANTIDADE DE OXIGÊNIO DO AR.

- *Objetivo: propor hipótese para explicar fenômeno observado.*

- *Material:* 1 frasco grande de boca larga
  cuba com água
  vela

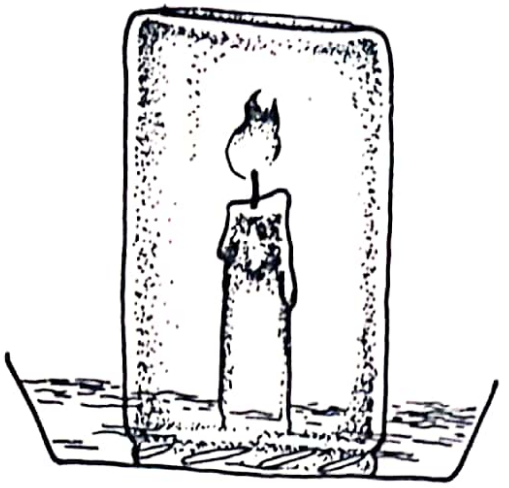
1.ª etapa:

O professor orienta os alunos à execução da seguinte experiência.

— colocar a vela na vertical dentro da cuba.

Digitalizado com CamScanner

— colocar água na cuba até a altura de 4cm.
— acender a vela.
— emborcar o frasco de boca larga sobre a vela até tocar o fundo da cuba.



O professor deve chamar atenção sobre:

— a intensidade da chama da vela.
— o tempo que leva para apagar a vela.
— o nível da água dentro do frasco, que deve ser marcado com pincel atômico ou elástico.

Solicitar explicação para:

— "Por que a intensidade da chama diminuiu?"
— "Por que a vela apagou?"
— "Qual o elemento consumido pela chama?"
— "Por que a água subiu no frasco?"

2.ª etapa:

Tendo os alunos chegado à conclusão de que o oxigênio foi consumido pela chama da vela, propor que descubram uma maneira para medir o volume do oxigênio consumido. Deixando-os especular até descobrir a solução.

Em seguida, deixá-los sugerir uma maneira de medir o volume da água que ascende no frasco:

— ou usando seringa de injeção
— ou vaso graduado
— ou medida padrão de volume (xícara = 1/4 de litro) etc.

3.ª etapa:

Repetindo a experiência da 1.ª etapa retirar o vidro da água:

— colocar sobre uma vela acesa.
— colocar uma mosca viva dentro do vidro e tampá-lo.

O professor conduz o debate sobre o que observaram e esquematiza as conclusões dos alunos no quadro de giz.

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 3. DE ONDE VEM O OXIGÊNIO DO AR.

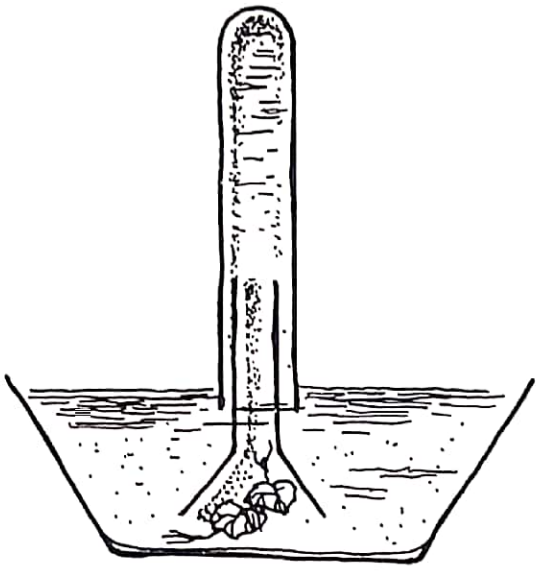
- *Objetivo: Identificação de atributos*

- *Material:* 2 vasilhas de vidro
  2 funis de vidro
  2 ramos de planta de aquário
  2 tubos de ensaio
  água
  pano preto.

- *Modo Operacional:*

Os alunos preparam dois conjuntos iguais da seguinte forma:

— colocar água na vasilha com a planta
— adaptar o funil sobre a planta
— encher o tubo de ensaio de água emborcando-o sobre o bico do funil



Um dos conjuntos ficará exposto à luz, o outro será coberto com o pano preto.
Os alunos podem observar desde logo as bolhas se desprendendo das folhas da planta exposta à luz.

No dia seguinte haverá comparação dos dois conjuntos:

— Houve diferença no gás acumulado nos tubos de ensaio?
— Que tipo de gás é este?

Proceder cuidadosamente ao retirar o tubo de ensaio tampando imediatamente com o dedo. O palito já deve estar em brasa para ser introduzido no tubo.

O professor conduz a turma a concluir através de perguntas do tipo:

— "Por que o conjunto coberto não (ou quase não) acumulou oxigênio?
— "Que faltou a este conjunto?"
— "Que é necessário para a planta produzir oxigênio?"

Propor leitura e debate sobre fotossíntese e sua importância na purificação do ar.

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 4. O AR E A RESPIRAÇÃO.

• *Objetivo: Identificação de atributos.*

• *Material:* 2 copos
2 velas pequenas

• *Modo Operacional:*

Cada grupo de alunos recebe o material acima, para execução das seguintes experiências:

1.ª) Acender as duas velas, e dois alunos ao mesmo tempo, farão o seguinte:

— Um dos alunos respira fundo, retendo o ar alguns segundos no pulmão e soltando o ar pela boca direto dentro do copo. Emborcando logo em seguida sobre a vela.
— o outro aluno soprará dentro do copo o ar que veio da boca sem ter ido aos pulmões, e emborca-o, ao mesmo tempo que o outro, sobre a vela

O professor orienta a observação dos seguintes pontos:

— as velas se mantiveram acesas pelo mesmo espaço de tempo?
— qual das velas apagou primeiro?

2.ª) Procedimento semelhante ao anterior. Um aluno sopra o ar expirado num copo emborcando-o sobre uma das velas acesa, ao mesmo tempo que o outro aluno simplesmente emborca um copo com o ar ambiente sobre a outra vela acesa.

O professor orienta as conclusões com perguntas do tipo:

— "As velas ficaram acesas durante o mesmo tempo?"
— "Qual a vela que apagou mais depressa?"
— "Será que existe alguma diferença entre o ar que sai dos pulmões e o que penetra nos pulmões?"
— "A chama da vela necessita de oxigênio?"
— "Onde há mais oxigênio: no ar ambiente ou no ar expirado?"

ATIVIDADE 5. DIFERENÇA ENTRE O AR INSPIRADO E O EXPIRADO

• *Objetivo: Identificação de atributo.*

• *Material:* copos
cal
água
papel de filtro
funil
1 pires
1 seringa de injeção
1 canudo de refresco.

1.ª etapa:

Os grupos de alunos recebem o material acima e procedem da seguinte forma:
1.º — Preparação da água de cal — Dissolver o cal virgem na água e filtrá-la usando o funil forrado com papel de filtro.

Digitalizado com CamScanner

A água de cal é colocada em dois copos limpos e num pires. Este último é colocado em lugar seguro para observação no dia seguinte.

2.ª etapa:

Um aluno bombeia com a seringa ar dentro do copo com água de cal fazendo borbulhas até a água ficar turva.

Não dizendo o que vai ocorrer, o professor pede que os outros alunos contem o número de bombeadas até que notem alguma transformação na água.

Em seguida um aluno sopra ar expirado no canudo de refresco fazendo borbulhas na água de cal do outro copo. Os colegas contam quantas vezes tem que soprar.

Conduzindo a observação dos alunos sobre os seguintes pontos:

— o aspecto da água de cal após o filtragem.
— o aspecto da água de cal depois de bombeado o ar com a seringa.
— o número de bombeadas para provocar a transformação na água de cal.
— o número de "expirações" para turvar a água de cal.
— qual o processo mais rápido.
— explicação do ocorrido.

O professor introduz a noção da existência do gás carbônico em dose pequena no ar atmosférico e em dose maior no ar que sai dos pulmões.

A observação da água de cal do pires pode servir de revisão e verificação da compreensão dos alunos sobre a atividade.

ATIVIDADE 6. RESPIRAÇÃO NAS PLANTAS

- *Objetivo: Verificação de uma hipótese*

- *Material:* 2 plantas de igual desenvolvimento
  2 pires
  1 saco plástico transparente
  1 saco plástico preto.

- *Modo Operacional:*

A hipótese proposta pelo professor é: Os gases da respiração das plantas são os mesmos que os dos animais.

Cada grupo de alunos recebe o material acima e procede da seguinte forma:
— coloca cada uma das plantas ao lado de um copo com água de cal filtrada e dentro de cada saco plástico amarrando bem a boca.

No dia seguinte farão a observação:

— houve transformação na água de cal?
— houve diferença marcante entre a água de cal do conjunto exposto à luz e o isolado da luz?

Digitalizado com CamScanner

Perguntas do tipo abaixo auxiliam os alunos a chegar a uma conclusão:

— "Que significa o que você observou?"
— "A luz influencia no gás que a planta elimina na respiração?
— "O gás expelido pela planta é o mesmo expelido pelos animais na respiração?"
— "Como você justifica este fato?"
— "O que falta ser comprovado para verificação da hipótese proposta?"
— "Como poderá ser comprovado que a planta também respira oxigênio?"

Deixar os alunos elaborarem uma experiência que traga evidência de que a planta respira oxigênio com controle da variável luz.

ATIVIDADE 7. TIPOS DE RESPIRAÇÃO ANIMAL

- *Objetivo: Classificação aditiva*

- *Material:* livros sobre seres vivos
  enciclopédias

- *Modo Operacional:*

O professor propõe a pesquisa em sala de aula sobre: Tipos de respiração animal.

Em seguida faz um quadro com os tipos de respiração com exemplos.

Tipos de Respiração	Animais.

Conduzir a uma conclusão através de perguntas do tipo:

— "Quais os tipos de respiração que os animais retiram oxigênio diretamente do *ar atmosférico?*"

— "Quais os tipos de respiração que os animais retiram oxigênio do *ar dissolvido na água?*"

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 8. RESPIRAÇÃO BRANQUIAL

- *Objetivo: Identificação de uma seqüência de um experimento*

- *Material:* 1 recipiente com água da torneira
  1 recipiente com água fervida e fria
  2 peixes de aquário (ou barrigudinho)

- *Modo Operacional:*

A atividade pode ser feita em grupos ou para a turma toda segundo as dificuldades da obtenção de material.

A água fervida deve ser tampada com um plástico para esfriar de um dia para o outro. Lembrar que a água fervida perde o ar dissolvido.

Procedimento:

— Colocar um dos peixes na água da torneira e o outro no recipiente de água fervida fria.

Os alunos comparam o comportamento dos dois peixes. Sendo que o da segunda vasilha deve ser retirado antes que morra, e que observem a sua recuperação ao ser colocado em água arejada.

Pedir um relatório por escrito da observação atendendo os itens:

Material
Procedimento
Observação
Conclusões.

ATIVIDADE 9. OBSERVAÇÃO DA BRÂNQUIA DO PEIXE

- *Objetivo: Identificação seqüencial temporal*

- *Material:* pinça
  recipiente com água
  peixes de aquário
  sardinha
  siri
  livros sobre seres vivos

1.ª etapa:

Os alunos montam um aquário ou usam um que já esteja pronto.
Observam como o peixe respira e fazem um relato do que observam. Como:

— movimentos da boca
— movimentos do opérculo

2.ª etapa:

Cada grupo de alunos leva um peixe de peixaria. Mostrando no peixe:

— o trajeto da água até as brânquias
— o que ocorre com as brânquias dentro e fora d'água.

Digitalizado com CamScanner

— número de brânquias.

Posteriormente farão:

— esquema das brânquias
— comparação com os esquemas dos livros
— pesquisa sobre o processo de trocas gasosas

ATIVIDADES 10. RESPIRAÇÃO PULMONAR

• *Objetivo: estabelecer relação causa e efeito*

• *Material:* 1 minhoca
1 pedaço de bofe de boi
esquema do aparelho respiratório humano
óleo
2 lenços brancos
cigarro
fósforo

1.ª etapa:

Cada grupo de alunos de posse do material acima procede da seguinte forma:

— mergulha a minhoca no óleo e observa seu comportamento, procurando explicá-lo.
— examinar o pedaço de bofe de boi que é o pulmão do animal. Com a ajuda do livro explicar para que servem as cavidades ali existentes.
— comparar com o aparelho respiratório humano
— fazer o esquema do aparelho respiratório humano mostrando o trajeto do ar.

O professor solicita a ponderação dos seguintes pontos:

— "O ar que chega nos pulmões é o mesmo que sai?"
— "Se alguma impureza do ar penetrar nos pulmões será que sai novamente?"
— "Quais as impurezas que podem penetrar nos pulmões?"

2.ª etapa:

Convidar um funcionário da casa para a experiência que consistirá em:

— os alunos constatam que os lenços estão limpos
— o fumante acende o cigarro com filtro, retém a fumaça sem tragar, expelindo a fumaça através do lenço esticado na boca.
— em seguida o fumante vai tragar a fumaça e expeli-la através do outro lenço esticado na boca.
— os alunos vão comparar o resíduo dos dois lenços

Conduzir a conclusão dos alunos através de perguntas do tipo:

— "Qual dos lenços ficou menos manchado?"
— "Onde ficou depositada a nicotina do cigarro?"
— "Será que isto vai prejudicar a saúde?"

Nota: O assunto poderá ser mais explorado com pesquisas, palestras médicas etc...

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 11. ANALOGIA ENTRE FENÔMENO FÍSICO E BIOLÓGICO

- *Objetivo: Identificação sequencial e de atributo*

- *Material:* tubo de ensaio
  goma de passar roupa (seca)
  papel celofane
  água
  copo
  iodo

- *Modo Operacional:*

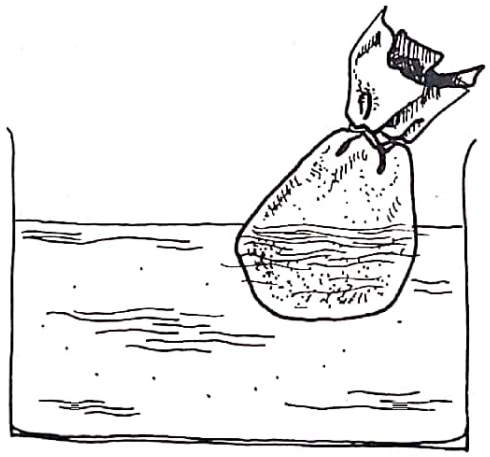
O professor levanta o problema para a turma: "Como pode somente o oxigênio atravessar a membrana da brânquia ou a membrana do alvéolo pulmonar?"

As explicações espontâneas mais significativas devem ser anotadas no quadro. Em seguida propor a experiência:

— Colocar um pouco da goma num tubo de ensaio e pingar algumas gotas de iodo. Pedir que descrevam o que observaram.

— Colocar outra porção de goma no centro de um quadrado de papel celofane 20 cm x 20 cm. Unir as pontas, amarrando bem.

— Colocar a água no copo e pingar o iodo e mergulhar o saco de celofane com cuidado para que não entre água pelas bordas.



Após alguns minutos os alunos constatam que a região periférica fica escura.

Retirar o saco e abri-lo, para que os alunos observem e respondam as perguntas:

— "Por que a goma ficou escura?"
— "A goma ficou molhada?"
— "Que atravessou o celofane?"

Levar os alunos a fazer a analogia do que ocorreu com o iodo da solução que atravessou o celofane com o que ocorre com o oxigênio do ar que atravessa as membranas dos alvéolos pulmonares e das brânquias.

Digitalizado com CamScanner

ATIVIDADE 12. COMO O AR PENETRA ATÉ OS PULMÕES

- *Objetivo:* Elaboração de hipótese
- *Material:* 1 metro de barbante

  copo plástico

  tubo de vidro de 0,5cm de diâmetro

  2 bolas de soprar

  cola tudo

  prego de 0,5cm de diâmetro

  lamparina

1.ª etapa:

O professor solicita que os alunos respirem fundo e que proponham explicação do que faz o ar penetrar nos pulmões.

As respostas são as "hipóteses" e devem ser anotadas no quadro de giz.

Propor então que amarrem o barbante em volta do tórax enquanto o pulmão vazio.

Depois pedir que respirem profundamente. Pedir que relatem o que sentem, levantando a questão:

— "Será que os músculos do tórax têm papel importante na respiração?"

— "Seria possível respirar sem movimentar o tórax, o mínimo que seja?"

Permitir que os alunos tentem respirar com o barbante amarrado e aos poucos vão tirando o barbante para poderem respirar confortavelmente. Aproveitar para levá-los a concluir que o movimento do tórax é indispensável à respiração.

2.ª etapa:

Propor a construção do "pulmão de copo".

Maneira de construção com o material acima:

1.º) Aquecer o prego, segurando com um pregador de roupa, até ficar vermelho, e com ele fazer um orifício no meio do fundo do copo, do diâmetro do tubo de vidro.

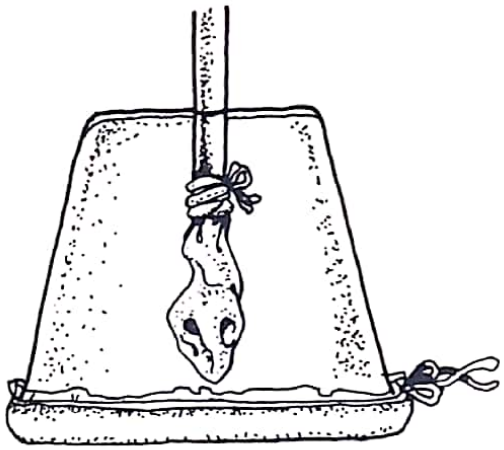
2.º) Adaptar uma bola de soprar pequena numa das extremidades no tubo de vidro amarrando bem com uma linha e reforçando com cola tudo, deixar secar.

3.º) Introduzir o tubo de vidro através do orifício do fundo do copo de dentro para fora, até que a bola fique a uns 2 cm do fundo do copo.

4.º) Vedar com cola tudo em volta do tubo de vidro e o fundo do copo, pelo lado de fora e deixar secar.

Digitalizado com CamScanner

5.º) Esvaziar o ar da bola de dentro do copo para que fique bem murcha. Adaptar a outra bola na boca do copo bem esticada.



Quando pronto, fazê-los puxar a membrana de baixo para que observem a bola interna se encher de ar.

Levá-los a relacionar as partes do copo com as partes do aparelho respiratório.

Fazer os alunos levantarem hipóteses para explicar o ocorrido anotando as hipóteses no quadro.

ATIVIDADE 13. PRESSÃO ATMOSFÉRICA

- *Objetivo: Elaboração de hipótese*

- *Material:* copo
  papel
  canudo de refresco (individual)
  desentupidor de pia
  lata de removedor vazia e com tampa
  lamparina
  bacia
  jarra com água.

1.ª etapa:

Os alunos enchem o copo com água até transbordar, colocar o papel sobre a boca do copo de modo que fique bem adaptada. Virar o copo cuidadosamente, com a bacia em baixo. (Repetir quantas vezes forem necessárias.)

Os alunos relatam o que ocorreu e sugerem explicações.

2.ª etapa:

O aluno suga com o canudo de refresco a água do copo e introduz o dedo na extremidade superior, retendo o líquido dentro do canudo. Deixar o líquido cair aos poucos levantando o dedo duas ou três vezes.

O professor solicita explicação para o ocorrido.

3.ª etapa:

Os alunos prendem o desentupidor de pia em diferentes superfícies na vertical como ladrilho, madeira, paredes corrugadas etc.

Digitalizado com CamScanner

Levantar as questões.

— "Qual das superfícies que melhor "prendeu" o desentupidor?"
— "Que explicação você dá para o observado?"

Nota: O professor fará uma seleção das hipóteses levantadas e propõe uma consulta ao livro para elucidar o problema. Os alunos fornecerão a explicação (se necessário com a ajuda do professor) e só então iniciar a 4.ª etapa.

4.ª etapa:

Colocar um pouco de água na lata de removedor, levá-la ao fogo até a água começar a ferver e sair vapor abundantemente pelo orifício.

O professor pergunta:

— "Que está ocorrendo com a água?"

— "Que está acontecendo dentro da lata?"

Quando todos estiverem seguros que a água está evaporando e o vapor que sai, está carregando o ar junto com ele, prosseguir.

No momento em que o vapor estiver saindo abundantemente pelo orifício, tampar rápido e hermeticamente com um pano; colocar com uma das mãos a lata na bacia, e, ao mesmo tempo, com a outra, despejar a água do jarro sobre a lata.

Nota: Se bem feita experiência, a lata fica toda amassada. É de grande efeito a experiência e deve ser repetida se possível.

Orientar a conclusão através de perguntas do tipo:

— "O que amassou a lata?"
— "O que havia dentro da lata? (ar? vapor? ar e vapor?)"
— "Que aconteceu com o vapor, quando esfriou a lata?"

Nota: O aluno que não assimilou a condensação da unidade anterior, não poderá entender o que aconteceu.

Prosseguir com as perguntas:

— "Se o vapor se condensou, o que ficou dentro da lata?

— "O que está por fora, envolvendo a lata?"

— "Antes da água ferver, o ar estava por fora e por dentro?"

— "E depois que a água ferveu?"

— "E que ocorreu quando o vapor se condensou?"

— "Por que foi preciso tampar a lata hermeticamente?"

Conduzir com perguntas deste tipo até que possam concluir que dentro da lata formou-se o vácuo quando o vapor se condensou e o ar do lado de fora empurrou as paredes da lata amassando-a.

Digitalizado com CamScanner

- *Atividade 14 — Existência do ar*

- *Objetivo: Identificação de atributos*

- *Material:* ventarola
  leque
  ventilador
  cuba com água

- *Modo operacional*

Propor as seguintes perguntas:

— "Podemos ver e sentir o ar?"
Anotar as perguntas dos alunos, discutindo cada uma.
Se o ar propriamente dito pode ser sentido mas não pode ser visto, pelo menos pode ser visto o seu efeito sobre as coisas.
Ligar o ventilador próximo a cuba com água (ou fazer o aluno soprar em direção a superfície do líquido) e perguntar:
— "O que bate na superfície da água para formar as ondas?"

- *Atividade 15 — Existência do ar.*

- *Objetivo: Elaboração de hipótese*

- *Material:* copo
  cuba com água
  lenço
  garrafa
  funil
  massa de modelagem.

- *Modo operacional:*

Cada grupo receberá o material acima e fará as seguintes experiências.

1.ª etapa:

Colocar o lenço seco no fundo do copo e emborcá-lo na vasilha com água de modo que cubra o copo.

Perguntar:

— "Por que o lenço não se molhou?"
— "O que impediu o lenço de se molhar?"

2.ª etapa:

Adaptar o funil no gargalo da garrafa vedando, em volta, com a massa de modelagem. Os alunos tentarão encher a garrafa.

Perguntar:

— "Por que a água não cai?"
— "O que impede a água de penetrar na garrafa?"
— "Como podemos solucionar este problema?"

Digitalizado com CamScanner

• *Atividade 16 — Existência do ar*

• *Objetivo: Identificação de atributos*

• *Material:* 5 cartões de cartolina de 20 cm × 20 cm com um ponto no centro de cada cartão variando de 1 cm até fração de mm.

• *Modo operacional:*

Foi visto que podemos sentir o ar, que ele ocupa lugar no espaço, podemos ver seus efeitos sobre as coisas, mas por que não o podemos ver?

As respostas dos alunos serão prestigiadas e anotadas as mais significativas, em lugar visível.

Em seguida apresentar na altura do quadro de giz os cartões em ordem decrescente de tamanho dos pontos. Os alunos dirão quando deixarem de enxergar o ponto. Então serão convidados a examinar o cartão de perto com uma lente.

— "Se não podemos enxergar este ponto a olho nu, será que existem partículas menores que não possamos ver de forma alguma?"

• *Atividade 17: Existência do ar*

• *Objetivo: Elaboração de hipótese:*

• *Material:* lata
papel de jornal
fósforo
vidro de boca larga
feijão, arroz e milho.

• *Modo operacional:*

1.ª etapa:

Mantendo a sala fechada para que não haja corrente de ar, colocar o papel de jornal amassado dentro da lata e acender. Abafar logo o fogo ao perceber que a fumaça é suficiente para a observação. Deixar a fumaça se dissipar no ar.

Perguntar:

— "Por que a fumaça não ficou concentrada no mesmo lugar?"

— "Por que podíamos ver a fumaça quando se formou e agora não a vemos mais?"

2.ª etapa:

Colocar dentro do vidro de boca larga o feijão, o arroz e o milho de modo que fiquem em camada separada. Colocar o vidro a vista de todos e perguntar:

— "Será que os grãos vão se misturar como a fumaça?"

— "Que temos que fazer para que se misturem?"

— "Se as partículas de ar estivessem paradas a fumaça iria se dissipar?"

Digitalizado com CamScanner

- *Atividade 18. A pressão atmosférica e a respiração*

- *Objetivo: fazer deduções partindo de evidências.*

- *Material: pulmão de copo*
  esquema do aparelho respiratório

- *Modo operacional:*

Esta atividade serve de conclusão da atividade 12. Os alunos observam novamente o funcionamento do pulmão de copo" comparando com o esquema do aparelho respiratório.

Conduzir a conclusão por meio de perguntas do tipo:

— "Se puxamos a membrana inferior do "pulmão de copo", a quantidade de ar fica com mais espaço ou menos espaço para ocupar?"
— "Se fica com mais espaço ele empurra com mais ou menos força a bola e as paredes do copo?"
— "Se o ar que está fora do copo com mais força do que o que está dentro, qual será o caminho do ar que está por fora?"
— "Quando você solta a membrana, que ocorre?"
— "Por que o ar sai da bola?"
— "Será que o ar de dentro do copo empurrou o ar de dentro da bola, para fora?"

O professor continua este tipo de enterrogatório levando os alunos a relacionar o aumento do volume ocupado por certa quantidades faz com que sua pressão diminua. Uma vez dominado este aspecto fazem a analogia do que ocorre no aparelho respiratório humano. O ar penetra pelas fossas nasais porque a pressão interna do tórax diminui.

- *Atividade 19. O ar sustenta as coisas*

- *Objetivo: Formulação de hipótese*

- *Material:* garrafa de vidro incolor
  tigela
  tubo de plástico (2 vezes o comprimento da garrafa)
  água

1.ª etapa:

Cada grupo de alunos de posse do material acima procede da seguinte forma:

Enchem a garrafa de água e emborcam-na sobre a tigela.
Fazem um relato oral do que observam e propõem uma explicação.

2.ª etapa:

Esvaziam a garrafa.

Introduzem o tubo de plástico até tocar o fundo

Tornam a encher a garrafa

Tampando a boca da garrafa com a mão emborcam-na na tigela que deve ter no fundo duas

Digitalizado com CamScanner

borrachas na qual fica apoiada a boca da garrafa deixando passar o tubo sem amassá-lo.

Um aluno sopra pela extremidade livre do tubo

Farão uma descrição verbal do que ocorreu, propondo explicação.

3.ª etapa:

Esvaziar a garrafa na tigela.

Introduzir o plástico na garrafa e proceder como na etapa anterior, emborcando a garrafa vazia sobre as borrachas na cuba com água.

Um aluno suga o ar de dentro da garrafa pela extremidade livre do tubo.

Descreverão o que ocorreu propondo explicação. Conduzir à conclusão através de perguntas do tipo:

— "O que sustenta a água na garrafa?"

— "O que expulsa a água da garrafa na 3.ª etapa?"

— 'O ar ocupa lugar?"

- *Atividade 20: O ar tem peso.*

- *Objetivo: identificação de atributo*

- *Material:* Cabide de roupa de madeira
  2 elásticos
  2 bolas de soprar
  2 ganchos
  barbante
  1 alfinete
  massa de modelar

1.ª etapa:

Os alunos procedem da seguinte forma:

Colocar os ganchos nas extremidades do cabide Segurando o cabide apoiado num lápis equilibrado

Pendurar as bolas vazias uma em cada extremidade.

Equilibrar o cabide usando massa de modelagem sobre a haste mais leve.

Retirar uma das bolas, enchê-las, dar um nó e tornar a dependurá-la no gancho de onde foi retirada.

Perguntar aos alunos o que observaram, solicitar explicação.

2.ª etapa:

Tomar a outra bola, enchê-la e equilibrar a haste. Tomar o alfinete, aquecer e tocar na bola.

Digitalizado com CamScanner

Pedir que o aluno explique porque a haste se desequilibrou, da mesma altura e ao mesmo tempo.

Perguntar aos alunos:

— "Qual que caiu mais rápido?"
— "Tinham o mesmo peso?"
— "Tinham a mesma forma?"
— "Que impede a folha de papel de voar tão bem quanto a gaivota?"
— "O que impede a folha de cair com a mesma facilidade da bola de papel?"

3.ª etapa:

Os alunos tentam empinar uma pipa, analisando as dificuldades da fase inicial. Uma vez a pipa no alto analisar a tensão da linha e a força que o ar exerce contra a pipa.

Perguntar:

— "Se não houvesse ar, a pipa poderia ficar no alto?"
— "Que ocorreria, se não houvesse ar?"

4.ª etapa:

Cada grupo confecciona um pára-quedas de plástico, amarrando um peso na ponta e lança de uma certa altura, ao mesmo tempo que lançam objetos de peso semelhante, mas sem o pára-quedas.

Perguntar:

— "Qual o efeito do pára-quedas na queda dos corpos?
— "Por que o pára-quedas diminui a velocidade do objeto ao cair?"
— "Se não houvesse ar, o pára-quedas seria mais eficiente ou menos?"

Nota: O professor poderá propor a confecção de um planador. Pesquisa sobre: funcionamento do helicóptero — a forma do avião, ajuda-o a sustentar-se no ar.

- *Atividade 21: O ar sustenta as coisas.*

- *Objetivo: relação causa e efeito*

- *Material:* folhas de papel
  pipa
  plástico
  linha.

1.ª etapa:

Cada grupo de alunos recebe duas folhas de papel. Com uma das folhas fazer uma gaivota colocando o nome do grupo.

Um representante de cada grupo fica sobre uma linha traçada no chão e jogará a gaivota na mesma direção.

Medir a distância do ponto em que a gaivota caiu até a linha traçada no chão. Em seguida farão o mesmo, tentando arremessar a folha de papel.

Digitalizado com CamScanner

Perguntar aos alunos:

— "Por que as gaivotas foram mais longe que as folhas de papel?
— "Elas tinham o mesmo peso?"
— "Elas tinham o mesmo feitio?"

2.ª etapa:

Cada grupo recupera sua gaivota e sua folha de papel. Transforma a gaivota numa bola de papel bem compacta.

Os alunos deixaram cair a bola de papel e a folha.

- *Atividade 22: O ar é compressível*
- *Objetivo: Identificação de atributos*
- *Material:*

Algodão
Papel
Miolo de pão
Seringa de injeção
Sabão
Vidro
Madeira
Martelo
Borracha
Água

- *Modo Operacional:*

Cada grupo recebe um conjunto de materiais que deverão separar em 2 grupos: os que podem ser socados e ter seu volume reduzido, e os que são difíceis de reduzir o volume. Formando duas colunas.

Compressíveis	Não Compressíveis

- Usar a Seringa para ver se a água e o ar são ou não compressíveis.
- Solicite que conceituem o que é ser compressível e não compressível.

Digitalizado com CamScanner

- *ATIVIDADES 23: UTILIDADE DO AR COMPRIMIDO.*

- *Objetivo: Identificação de propriedades*

- *Material:*

Bomba de bicicleta
Bola vazia e cheia
Bola de soprar

- *Modo Operacional:*

Cada grupo sopra uma bola e responde as perguntas:
— "Onde tem mais ar, na bola cheia ou vazia?"
— "Por que a bola quanto mais cheia mais dura fica?"
— "Quando se usa uma bomba de bicicleta que acontece com o ar?"

- Propor pesquisa sobre todas as utilidades do ar comprimido na vida moderna.

- *Atividades: 24* A TEMPERATURA E O AR

- *Objetivo:* relação causa e efeito

- *Material:* Tubo de ensaio
rolha furada atravessada por tubo de polietileno
Bola de soprar
Lata com água
Lamparina.

- *Modo operacional:*

Cada grupo poderá fazer as seguintes experiências.

— Coloque uma gota de tinta no tubo de polietileno de modo que fique a uns 3 cm da rolha.
— Adaptar a rolha no tubo de ensaio.
— O aluno segura o tubo na mão e observa a bolha.
Pergunte por que ela se desloca?
— Adaptar a bola de soprar vazia na boca do tubo de ensaio.
— Colocar o tubo dentro de uma lata com água e levá-la ao fogo.
Pergunte, o que ocorre com o ar ao aquecer a água? E o que acontece com a bola?

Destas duas experiências podem chegar a conclusão que:
— "Pelo aquecimento o ar ocupa maior ou menor volume?"

- *Atividade: 25* O AR QUENTE SE EXPANDE

- *Objetivo: Identificação de atributos*

- *Material:* Catavento de papel
vela
vidro de boca larga
feijão ou arroz
colher ordinária

Digitalizado com CamScanner

• *Modo operacional:*

Cada grupo confecciona um catavento preso com um alfinete.

1.º) Soprar o catavento, para ver que eles giram pela ação do vento.

2.º) acender a vela e colocar o catavento a uns 5 a 10 cm. acima da chama da vela.

Pergunte por que o catavento gira quando próximo ao calor da vela.

Foi visto na atividade passada que o ar aquecido aumenta de volume, mas quando este ar não esta encerrado ele simplesmente se expande, formando correntes de ar.

• *Construção de um modelo*

— entorte a colher de modo que o cabo fique em ângulo reto.
— introduza a colher dentro de um vidro de boca larga.
— coloque arroz ou feijão dentro do vidro.
— puxe a colher pelo cabo de modo que os grãos do meio venham subindo com a colher.
— suponha que os grãos do meio que sobem é o ar aquecido.
— que ocorre com os grãos laterais que seriam o ar frio?

Conclusão:

— Se o ar quente se expande, ele tende subir ou descer?
— Se o ar quente sobe, o que vem tomar o seu lugar?

Uma vez compreendido bem este princípio, os alunos poderão pesquisar a formação dos ventos e compreender a formação das correntes aéreas.

Digitalizado com CamScanner

- *Atividade: 1* A TERRA FIRME COMO SUBSTRATO.

- *Objetivo: Relação causa e efeito.*

- *Material:* gravuras de animais de todos os tipos.
  peixes, insetos, mamíferos, répteis, aves, etc.

- *Modo operacional:*

Cada grupo de alunos recebe um conjunto de gravuras para separar em grupos, de acordo com o lugar onde vivem. O critério é que seja o menor número possível de grupos.

Espera-se que façam dois conjuntos: os de vida aquática e os de vida terrestre. Se colocarem o grupo de animais de vida aérea, levá-los a ponderar:

— onde as aves dormem?
— onde elas põem os ovos?
— onde elas encontram seu alimento?

O mesmo tipo de ponderação para animais como o pato, que não é aquático mas com hábitos aquáticos, como a maioria das aves que têm hábitos aéreos.
Levá-los a concluir, a importância da terra firme e do solo, para a vida dos animais através de perguntas do tipo:

— "Se não houvesse terra firme, quais os animais que existiriam?"
— "Existiria animais como minhoca e topeiras?"
— "Vamos tentar construir um tipo de habitação que não precise se apoiar em nada."

- *Atividade: 2* A TERRA COMO FONTE DE ALIMENTO

- *Objetivo: Identificação de atributos*

- *Modo operacional:*

Leve os alunos a fazerem uma lista dos alimentos que não se originam do solo.

— Serão os alimentos de origem animal.

Peça que relacionem cada um dos alimentos acima, com o seu tipo de alimentação.

— surgirão então os herbívoros e os carnívoros.
— Peça que relacionem os carnívoros da segunda lista com o tipo de alimento que consomem.

Baseado nas três listas, peça que construam um esquema de cadeia alimentar para que percebam, que ela tem como base os vegetais.

Pergunte:

— "Qual o elemento da cadeia que retirado, destruiria todos os outros?"
— "Seria possível a vida animal sem a vida vegetal?"
— "O que as plantas nos fornecem além do alimento?"
— "De onde vem o oxigênio do ar?" (atividade n.º 3 da segunda unidade)

Digitalizado com CamScanner

• *Atividades:* 3 TIPOS DE SOLO

• *Objetivo: Identificação de Atributos:*

• *Material:*
- diferentes amostras de solo barro, areia, terra de jardim
- 3 funis
- 3 copos
- água
- algodão

• *Modo operacional:*

Cada grupo recebe o material acima. Coloca a mesma quantidade de solo no funil que deve ter um pouco de algodão para que a terra não saia pelo bico. Um funil com barro, outro com areia e o outro com terra de jardim. Coloca um funil dentro de um copo. Despeja a mesma quantidade de água em cada funil.

Observar:

— Qual o solo que deixa passar água com mais facilidade.
— Qual o solo que fica mais seco.
— Qual o mais úmido.
— Qual o melhor para as plantas.

• *Atividade: 4* TIPOS DE SOLO

• *Objetivo: Desenvolver método de trabalho de observação*

• *Modo operacional:*

1.º) Excursão nas redondezas, para levantamento dos tipos de solo encontrados com as respectivas vegetações e coleta de pequenos animais. Exame de uma pedreira ou de um barranco.

2.º) Cada grupo de alunos escolhe uma região para fazer um estudo.

Técnica para este tipo de trabalho

— *Escolha do grupo*
— *Discussão dos objetivos do trabalho*
— *Discussão das estratégias e dificuldades*
— *Escolha do local*
— *Demarcação do local a ser estudado*
— *Visitas exploratórias*
— *Visitas de coleta de material*
— *Estudo do material*
— *Consulta bibliográfica e de especialistas*
— *Organização do material coletado*
— *Relatório escrito e oral da pesquisa*

Digitalizado com CamScanner

• *Atividade:* 5 DE QUE SÃO FORMADOS OS SOLOS

• *Objetivo: Identificação de atributos.*

• *Material:* Areia
Arenito
Tubo de ensaio
Funil
Algodão
Ácido Cloridrico
Lente de Aumento
Terra Comum

• *Modo operacional:*

Cada aluno recebe o material acima e seguirá o seguinte roteiro:

— espalhar um pouco de areia sobre o papel e examinar com a lente, anotando as cores e as formas das partículas

Ex.: lâminas de bordas afiadas — mica pedaços arredondados e foscos — quartzo

— Coloque um pouco de areia num pires, pingue um pouco de ácido clorídrico (a maioria das areias e arenitos não produzem efervescência).
— Coloque num funil um pouco de algodão e em seguida a areia, derrame um pouco de água sobre ela. Anote o momento em que derramou a água e quanto tempo levou para atravessar a areia.
— Coloque um pouco de terra comum num copo e com um bastão vá agitando a terra enquanto cai água da torneira, quando a água estiver saindo limpa, entorne a água do copo e espalhe o material do copo numa folha de papel, e examine com a lente.
— "A terra possui areia?"
—"Todas as terras têm areia?"
— Examine com a lupa o arenito. Descreva como é formado.

Faça o teste com o ácido clorídrico.

Pesquisa:

— Regiões onde são encontradas areias e arenitos
— Utilidade da areia.

• *Atividade: 6* DE QUE SÃO FORMADOS OS SOLOS

• *Objetivo: Identificação de atributos*

• *Material:* Barro
Água
Funil
Papel de filtro
Copos
Terra comum

• *Modo operacional:*

Cada grupo recebe o material acima e deve seguir o seguinte roteiro:

— Tome um pouco da argila (barro), amasse com as mãos, acrescente um pouco de água e amasse. Descreva a consistência do barro (plástico e pegajoso).

Digitalizado com CamScanner

— Faça uma bola de barro e coloque ao sol para secar observe o que ocorreu.
— Coloque um pouco de algodão no funil e acrescente uma bola de argila, moldando-a bem dentro do funil. Derrame água sobre a argila e anote o tempo que leva para ela escorrer.
— Coloque um pouco de terra comum num copo, acrescente água e agite bem. Em seguida despeje esta água no funil forrado com papel de filtro. Qual o material que ficou retido no papel de filtro?

• *Sugestão de trabalhos*
— Utilidade da argila — Fabricação de Tijolos.

• *Atividade:* 7 DE QUE SÃO FORMADOS OS SOLOS

• *Objetivo: Identificação de atributos*

• *Material:* um pedaço de pedra de "meio fio" de rua
martelo
pano grosso
papel
lente de aumento

• *Modo operacional:*

Cada grupo recebe o material acima e pode fazer as observações da seguinte maneira:

— Observar a rocha com a lente e descrevê-la.
— Reduzi-la a pó batendo com o martelo na rocha envolta em pano grosso.
— Espalhar o pó no papel e examinar com a lente.

• *Identificar:*

Lâminas hexagonais — mica
grãos semelhante a vidro moído — quartzo
partículas brancas brilhantes — feldspato

• *Sugestão para pesquisa:*

— Pela decomposição desta rocha temos:
o quartzo que vai formar
a mica e o feldspato formam
— Usos do granito
— Tipos de granito

• *Atividade:* 8 DE QUE SÃO FORMADOS OS SOLOS

• *Objetivo: IDENTIFICAÇÃO DE ATRIBUTOS*

• *Material:* Um pedaço de calcário — pedra branca das calçadas, giz, mármore
lente de aumento
Ácido clorídrico
água
funil
Tubo de ensaio
rolha furada com tubo de polietileno
água de cal filtrada

Digitalizado com CamScanner

• *Modo operacional:*

Cada grupo recebe o material acima e pode proceder a observação.

— Observe a rocha com a lupa. Descreva-a
— Tente riscá-la com a unha
— Coloque um pedaço da rocha num tubo de ensaio, coloque ácido clorídrico, tampe com a rolha furada atravessada pelo tubo de polietileno e coloque a extremidade livre do tubo dentro da água de cal (filtrada).

Como você explica a turvação da água de cal?

— *Estudos Complementares:*
— O calcário como rocha fossilífera
— Aplicações práticas.

• *Atividade 9: De que são formados os solos*

• *Objetivo: Identificação de atributos*

• *Material:* Solo de jardim
vidro de boca larga
água
lente de aumento
papel

• *Modo Operacional:*

Cada aluno recebe o material acima e procede da seguinte maneira:

— Enche o vidro até 1/4 de sua altura com a terra
— Completa com água. Explique as bolhas que formam ao despejar a água.
— Agite o vidro fortemente por 2 minutos e deixe-o repousar por algumas horas.
— Como você identifica as camadas que se formam
— Despeje o conteúdo do vidro num recipiente para examinar com a lente o componente de cada camada.

• *Estudos Complementares:*

— Formação do humus
— Composição do sólo arável

• *Atividade 10: A ação da água na transformação do solo.*

• *Objetivo: Coleta de dados, formulação de hipóteses, noção de reversibilidade.*

• *Material:* Instrumento para cavar o solo.

• *Modo operacional:*

1.ª etapa:

Um dia em que tenha chovido na véspera, fazer um passeio com os alunos em algum lugar próximo onde haja terra.

Digitalizado com CamScanner

— a ação da água da chuva nos lugares sem vegetação;
— a ação da água da chuva nos lugares com vegetação;
— cavar o solo nos lugares com e sem vegetação até encontrar terra seca, fazendo a comparação da profundidade dos buracos e procurando uma explicação.

2.ª etapa:

Em sala de aula fazer o levantamento dos diferentes destinos da água da chuva que cai sobre a terra até a formação de lençóis d'água, terminando com o "Ciclo da Água na Natureza".

- *Atividade11: A ação da água na transformação do solo.*

- *Objetivo: Noção de relação, causa e efeito.*

- *Material: lata*
  cascalho
  terra
  areia
  água
  gravuras de praias e encostas
  gravuras ou excursão na margem de um rio.

- *Modo operacional:*

1.ª etapa:

Os alunos observarão uma praia ou gravura e tentarão responder:
— "A areia é da mesma grossura em toda extensão?"
— "De onde vem a areia da praia?"

2.ª etapa:

Cada grupo poderá colocar uma lata de cascalho, terra, areia e água sacudir bem e jogar num lugar apropriado. Fazê-los medir onde ficou a terra, onde ficou a areia e o cascalho. Pedir-lhes explicação para esta separação.

— "O que a água carrega por mais tempo?"
— "O que a água deposita primeiro?"

3.ª etapa:

Analisando gravuras ou margens de rios relacionar os depósitos de sedimentos com a velocidade de transporte da água.

- *Atividade 12: A ação da água na transformação do solo.*

- *Objetivo: Relação de causa e efeito, previsão.*

- *Material:* 1 caixote de areia
  1 caixote de barro
  1 caixote de terra de canteiro
  1 regador de água

Digitalizado com CamScanner

• *Modo operacional:*

1.ª etapa:

No pátio colocar os caixotes com uma inclinação de 45º, em seguida deixar cair a água pelo regador como se fosse chuva.

Antes da operação, fazê-los prever o que vai acontecer, anotando as previsões no quadro. Ao ser executada a experiência fazer as perguntas comparando com o que foi previsto.

— "Que aconteceu com a terra do caixote?"

— "Que pode ser feito para evitar este deslocamento de terra?"

2.ª etapa:

Colocar novamente a terra dentro do caixote e plantar algumas mudas de vegetação.

3.ª etapa:

Uma semana depois repetir a 1.ª etapa e anotar a diferença.

— "Houve maior ou menor remoção do solo?"

— "A água atingiu a terra com maior ou menor força?"

— "A vegetação protege ou não o solo contra a erosão pela água?

Os alunos trarão relatório sobre sinais de erosão do solo pela água, observando nas redondezas da escola e do lugar onde moram.

• *Atividade 13: A ação do vento na transformação do solo.*

• *Objetivo: Relação de causa e efeito.*

• *Material: canudo de papel*
areia
caixote
uma pedra
gravuras de arenitos erodidos pelo vento
formação de dunas.

• *Modo operacional:*

1.ª etapa:

Cada grupo de alunos fará um canudo de papel e colocará dentro uma colher de sopa de areia. Um aluno soprará este canudo, cuidadosamente, sobre o braço ou a perna para sentir o efeito abrasivo da areia.

Fazer o aluno relacionar as figuras moldadas pelo vento no arenito, como efeito abrasivo da areia.

Digitalizado com CamScanner

2.ª etapa:

Colocar um caixote com areia na horizontal.

Depositar uma pedra a uns 20cm do caixote e ir entornando a areia. Notar que o acúmulo de areia é maior onde está a pedra ou obstáculo.

Em seguida apresentar gravuras de dunas e fazê-los pesquisar em aula a formação de dunas nas praias e no deserto.

Nota: Nesta atividade deverá ser explorada a ação de erosão e de transporte do vento.

- *Atividade 14: Ação dos animais na transformação do solo.*
- *Objetivo: Relação de causa e efeito.*
- *Material:* livros
- *Modo operacional:*

A turma poderá ser dividida em grupos e cada um fará um estudo sobre a ação de um animal sobre o solo.

— as formigas
— as topeiras
— as minhocas
— os tatus

- *Atividade 15: Ação das plantas na transformação do solo.*
- *Objetivo: Noção de relação, causa e efeito.*
- *Material:* gravuras

  livros

  recortes de jornal

- *Modo operacional:*

Levantar a pergunta: "Como as plantas modificam o solo, se elas não andam e não fazem buraco no solo?"

Levá-los a conclusão com perguntas deste tipo:

— "Qual a ação da raiz da planta no solo?"
— "A raiz da planta retira alguma coisa do solo?"
— "Já ouviram falar em solo pobre?"
— "O solo das florestas é um solo rico?"
— "Quando uma árvore morre numa floresta, que acontece com seu tronco e suas raízes?"
— "Por que nos desertos não há vegetação?"

Nota: Propor leitura sobre o solo da floresta Amazônica.

Digitalizado com CamScanner

• *Atividade 16: Ação do homem na transformação do solo.*

• *Objetivos: Propor soluções para problemas.*

• *Modo operacional:*

Os alunos poderão fazer visita a uma fazenda ou através de gravuras terem uma idéia do trabalho exigido na preparação do solo para a agricultura.

— tipos de solo
— tipos de adubo
— tipos de semeadura
— maquinárias agrícolas, etc.

Assim como as maneiras de combater:
— formigas
— cupins
— voçoroca
— a seca
— as chuvas em excesso

Também os problemas de:
— colheita
— conservação do produto
— transporte
— colocação no mercado.

Os alunos poderão fazer um debate sobre os problemas que entraram em contacto e examinarem as soluções adotadas e proporem novas soluções.

• *Atividade 17: Ação do homem na transformação do solo.*

• *Objetivos: Propor hipóteses.*

• *Material:* visitas
gravuras
filmes
slides

• *Modo operacional:*

Foi vista a ação do homem na zona rural, agora será vista sua ação na zona urbana.

Os alunos farão o levantamento da densidade demográfica de um quarteirão, fazendo levantamento de problemas como:

— facilidade de aquisição de gêneros alimentícios
— facilidade de escolas
— parques e áreas de recreação
— abastecimento de água
— presença de rede de esgotos
— qualidade do ar

Os alunos deverão fazer uma mini-assembléia para discussão dos problemas e proporem soluções.

Digitalizado com CamScanner

MATEMÁTICA

5.ª Série

EQUIPE:

DIVA MARIA BRÊTAS DE NORONHA

JACQUELINE CASTRO

LEILA PEREIRA PINTO ALCURE

LUIZ ANTONIO GARCIA

MARIA JOSÉ ARAÚJO MONTES

Digitalizado com CamScanner

Esta proposta endereçada aos professores de 5.ª e 6.ª série não foi escrita com a intenção de esgotar a programação das séries quer em extensão, quer em profundidade. Pretendemos, isto sim, apresentar sugestões de atividades para uma real aquisição de conceitos e não uma simples introdução de um vocabulário moderno.

Outras atividades podem ser criadas pelo professor como nova abordagem dos conceitos ou como esclarecimentos daqueles que não tenham sido bem assimilados.

Lembramos que "...conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos desta transformação, vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação..."

Assim sendo, procuramos, na medida do possível, nos valer de materiais de uso comum ou que possam ser facilmente confeccionados.

Queremos ainda ressaltar, que por atividade nem sempre entendemos atividade com material manipulável. Muitas vezes nos referimos a atividades com um conhecimento já adquirido que passa, portanto, a ser concreto para quem o adquiriu. Abstrato não é, pois, algo estático, continua a ser suceptível de aperfeiçoamento.

Frisamos, também, ser nosso trabalho dirigido ao professor da turma que tem como tarefa importante, aguçar no aluno o poder de observação e avaliação das possibilidades dos objetos e conhecimentos que o cercam. Tão logo essas possibilidades tenham sido avaliadas, deverá o professor produzir novos estímulos para observações posteriores.

Cabe ao professor a adequação da linguagem ao nível dos alunos e a relação de materiais que estimulem o trabalho futuro proporcionando situações cuidadosamente estruturadas para que os alunos sejam capazes de fazer reais descobertas.

Abordamos neste documento os tópicos seguintes:

- Números Inteiros
- Números Fracionários
- Geometria.

Nas séries anteriores, já trabalhamos concretamente com a noção de conjunto, subconjunto, união e interseção. Damos agora continuidade a este estudo, partindo ainda de situações concretas, mas procurando uma sistematização. A noção de relação, já explorada anteriormente, pode ser agora utilizada nos conjuntos numéricos e geométricos.

- Em "números inteiros" damos ênfase à construção desses números pelo aluno. É importante que ele sinta necessidade em dar um sentido positivo ou negativo à grandeza que quer representar.

As operações foram introduzidas de maneira lúdica e tem como objetivo primordial sugerir aos alunos a conclusão das regras que simplificam a operação em vez de as terem a *priori*

- O conceito de fração foi introduzido como par ordenado por ser a forma mais simples e de fácil compreensão. A palavra fração, associada à palavra parte, isto é, a fração corresponde a uma parte de um todo contínuo ou descontínuo.

A equivalência das frações foi mostrada concretamente para que os alunos possam compreender que todas as frações de uma mesma classe correspondem a uma mesma parte.

Psicologia e Pedagogia, Pág. 30 — Jean Piaget.

Digitalizado com CamScanner

Quanto à representação dos números fracionários na reta, sua importância está não só em mostrar que todos os elementos de uma mesma classe de equivalência estão associados a um mesmo ponto, como também, uma preparação ao estudo dos gráficos nas séries seguintes.

Finalmente as operações foram apresentadas concretamente, cabendo à professora desenvolvê-las, utilizando para isso as técnicas operatórias já conhecidas.

• Em geometria iniciamos pela localização de um ponto em um quadriculado para posterior aplicação em trabalhos com sistemas de coordenadas. A origem e os caminhos serão associados às coordenadas dos pontos nos eixos cartesianos.

Seguiram-se as atividades de introdução da projeção paralela que, na medida das possibilidades, poderão ser feitas no pátio, com desenho sugerido, reproduzido no chão.

As crianças poderão, então, se colocar no lugar que escolheram em vez de apenas se fazerem representar por pontos.

Nas atividades de identificação de duplas equipolentes foram utilizados os esquadros para que, ao construir os paralelogramos, os alunos aprendam o conceito de equipolência.

Digitalizado com CamScanner

Atividade 1

• *Objetivo: Preparação para aquisição dos conceitos de pertinência e inclusão.*

• *Modo operacional:*

a) Formar conjuntos com os próprios alunos, explorando características dos mesmos, tais como, usar óculos, ser menina, estar de cabelos presos, estar calçando tênis, ter 11 anos, etc.

b) Pedir que todos os meninos levantem a mão direita.

c) Perguntar a uma menina:

— "Quem está com a mão direita levantada?"
— "Quem não está com a mão direita levantada?"

d) Encaminhar o debate de modo que os alunos constatem que *todo menino* está com a mão direita levantada, porque menino *pertence ao conjunto de meninos da turma* e que *nenhuma menina* está com a mão direita levantada, porque *menina não pertence* ao *conjunto de meninos*.

e) Pedir aos meninos que usam óculos que levantem a mão esquerda.

f) Perguntar a um aluno:

— "Quem está com a mão esquerda levantada?"
— "Quem está com as duas mãos levantadas?"
— "Há algum aluno com a mão *direita levantada* e a *esquerda abaixada?*"
— "Há algum aluno com a mão *esquerda levantada* e a *direita abaixada?*"

g) Conduzir debate de modo que os alunos possam observar que *parte* dos meninos (mão direita levantada) usa óculos (mão esquerda levantada).

Atividade 2

• *Objetivo: Aquisição do conceito de pertinência e inclusão.*

• *Material:* Para cada grupo de 4 alunos:
— um conjunto de blocos lógicos finos (24 peças).
— três cordas de cores diferentes (por exemplo, branca, verde e marrom).

• *Modo operacional:*

a) Deixar que os alunos manipulem livremente os blocos lógicos de modo a se familiarizarem com suas características.

b) Pedir que ponham no interior da corda branca, os blocos redondos.

c) Pegar um bloco redondo e perguntar:

— "Onde deve ser colocado este bloco?"
— "Por quê?"

Digitalizado com CamScanner

d) Repetir as mesmas perguntas para um triângulo.

Nota: as mesmas perguntas devem ser repetidas em relação a outros blocos redondos e *não redondos*.

e) Pedir aos alunos que registrem a situação formada, antes de desfazê-la.

f) Discutir a clareza das diversas representações.

Nota: esta atividade deve ser repetida utilizando outros atributos.

Atividade 3

- *Objetivo: Preparação para a aquisição dos conceitos de conjunto unitário e de conjunto vazio.*

- *Material:* Para toda a turma:
  — os próprios alunos presentes.

- *Modo operacional:*

a) Formar conjuntos com os próprios alunos, procurando características que *um só* aluno apresente (estar com esparadrapo na testa, usar fita vermelha nos cabelos, etc) e depois as que nenhum aluno apresente (ter 5 anos de idade, ter mais de 2m de altura, etc).

b) Pedir que todos os alunos que nasceram no dia 7 de janeiro fiquem de pé. (A professora deverá escolher uma data que seja aniversário de um aluno e de apenas um).

c) Perguntar a um aluno:
— "Quais os alunos que estão de pé?"

d) Dizer: "O conjunto dos alunos presentes que nasceram no dia 7 de janeiro é formado pelo aluno que está de pé".

e) Depois de outros exemplos do mesmo tipo, dizer: "Os conjuntos que têm um só elemento são chamados *conjuntos unitários*."

f) Pedir que todos os alunos que têm mais de 20 anos fiquem de pé.

g) Perguntar a um aluno:
— "Quem está de pé?"

h) Depois de outros exemplos do mesmo tipo, dizer: "Os conjuntos que não têm elementos são chamados *conjuntos vazios*.

Atividade 4

- *Objetivo: Aquisição dos conceitos de conjunto unitário e de conjunto vazio.*

- *Material: Para cada grupo de 4 alunos:*
  — um conjunto de blocos lógicos finos (24 peças)
  — uma corda

- *Modo operacional:*

a) Pedir que os alunos ponham no interior da corda todos os blocos azuis, redondos e grandes.

Digitalizado com CamScanner

b) Pegar o bloco azul, redondo e pequeno e perguntar:
— "Onde devemos colocar este bloco?" (Uma resposta correta seria: "No exterior da corda").
—"Por quê?"
(Uma resposta correta seria: "Porque não é grande").

Nota: os alunos concluirão que só há *um* bloco no interior da corda e que o conjunto dos blocos azuis, redondos e grandes é *unitário*.

c) Pedir que os alunos ponham no interior da corda todos os blocos verdes.

d) Pegar um bloco vermelho e perguntar:
— "Onde devemos colocar este bloco?"
(Uma resposta correta seria: "No exterior da corda").
— "Por què?"
(Uma resposta correta seria: "Porque não é verde").

Nota: os alunos concluirão que não há nenhum bloco no interior da corda e que o conjunto dos blocos verdes é *vazio*.

Atividade 5

- *Objetivo: Aquisição do conceito de inclusão.*

- *Material:* Para cada grupo de 4 alunos:
  - um conjunto de blocos lógicos finos (24 peças).
  - três cordas de cores diferentes (por exemplo, branca, verde e marrom).

- *Modo operacional:*

a) Pedir que os alunos coloquem no interior da corda verde os quadrados.

b) Em seguida, pedir que coloquem no interior da corda branca os quadrados pequenos.

c) Percorrer os grupos verificando como estão dispostas as cordas e peças. Fazer perguntas que esclareçam as dúvidas, quando se fizer necessário, sem contudo apresentar soluções.

d) Pegando o quadrado grande e amarelo, perguntar:
— "Onde devemos colocar este bloco?"
(Uma resposta correta seria: "No interior da corda verde e no exterior da branca.")
— "Por quê?"
(Uma resposta correta seria: "Porque é quadrado mas não é pequeno")

e) Em seguida, pegar o quadrado pequeno azul e repetir as perguntas do item *d*.

Nota: (No interior das duas cordas" ou "Porque é quadrado e pequeno", ou frases equivalentes, seriam respostas satisfatórias).

f) Finalmente, pegar um triângulo e repetir as perguntas do item *d*.
(Respostas: "No exterior das duas cordas" ou "Porque não é quadrado")

g) Pedir que os alunos registrem a situação antes de desfazê-la.

Nota: discutindo as respostas dadas os alunos deverão ser capazes de concluir que o conjunto dos quadrados pequenos é um *subconjunto* do conjunto dos quadrados.

Digitalizado com CamScanner

Atividade 6

- *Objetivo: Desenvolver a capacidade de codificar e decodificar utilizando pertinência e inclusão.*

- *Material:* Para cada grupo de 4 alunos:
  — um conjunto de blocos lógicos finos (24 peças)
  — três cordas de cores diferentes (por exemplo, branca, verde e marrom).

- *Modo operacional:*

a) Pedir que cada grupo determine um conjunto de blocos lógicos por seu(s) atributo(s) comun(s) e escreva numa folha de papel qual o conjunto determinado.

b) Em seguida, pedir que determinem um subconjunto do conjunto do item *a* e escrevam qual é.

c) Pedir que formem concretamente os conjuntos determinados e registrem a situação em outra folha de papel.

d) Dizer aos alunos que cada grupo troque a folha do item *c* com outro grupo e escreva na folha recebida quais os conjuntos formados pelo outro grupo.

e) Repetir a mesma atividade determinando o número de atributos ou qual seja um deles.

Atividade 7

- *Objetivo: Preparação para a aquisição dos conceitos de intersecção, reunião e diferença de conjuntos.*
  Utilização de e, ou, e não.

- *Modo operacional:*

Formar conjuntos e fazer operações com os mesmos utilizando a característica dos próprios alunos presentes.

a) Pedir que os alunos que têm 12 anos de idade levantem a mão direita.

b) Em seguida, pedir que os alunos que moram no bairro da escola levantem a mão esquerda.

c) Perguntar aos alunos.
— "Quais os colegas que estão com a mão direita levantada?" "O que significa para nós a mão direita levantada?"
— "Quais os colegas que estão com a mão esquerda levantada?" "O que significa estar com a mão esquerda levantada?"
— "Quais os colegas que estão com a mão direita levantada e a mão esquerda levantada?"

d) Citar nominalmente um aluno que esteja com as duas mãos levantadas e perguntar:
— "João está com a mão direita levantada e com a mão esquerda levantada. O que podemos dizer sobre João?"

e) Perguntar aos alunos:
— "Quais os colegas que estão com a mão direita *ou* mão esquerda levantada?"
— "O que você pode dizer sobre esses colegas?"

Digitalizado com CamScanner

f) Perguntar aos alunos:

— "Quais os colegas que estão com a mão direita levantada *e não* estão com a mão esquerda levantada?"

— "O que você pode dizer sobre este conjunto de pessoas?"

Atividade 8

• *Objetivo: Aquisição dos conceitos de intersecção, reunião e diferença de conjuntos. Associação dessas operações com* e, ou, *e* não.

• *Material:* Para cada grupo de quatro alunos:

— três cordas de cores diferentes.
— um conjunto de blocos lógicos finos (24 peças).
— papel sem pauta
— três lápis de cores diferentes (se possível com as cores das cordas).

• Modo operacional:

a) Pedir aos alunos que formem vários conjuntos.

(Cada conjunto formado deverá ser construído concretamente, com os blocos e as cordas, e em seguida registrando numa folha de papel.)

b) Pedir que determinem:

• A: conjunto dos blocos redondos.
• B: conjunto dos blocos azuis.

c) A partir de A e B, construir:

• C: conjunto dos blocos azuis e redondos
• D: conjunto dos blocos azuis ou redondos
• E: conjunto dos blocos azuis e não redondos.

d) Discutir os "registros" efetuados e a partir dessa discussão introduzir os símbolos convencionais da intersecção ($\cap$), da reunião ($\cup$) e da diferença ($\setminus$) de conjuntos.

Nota: O mesmo tipo de proposição pode ser feita a partir de dois outros conjuntos dados e, posteriormente, a partir de três.

Atividade 9

• *Objetivo: Explorar as propriedades da equivalência"...* é da mesma idade que...

• *Modo operacional:*

a) Pedir que os alunos que têm 10 anos de idade formem uma roda. Depois, que os alunos de 11 anos façam o mesmo, e assim por diante, até que todos os alunos estejam agrupados por idade.

b) Nomear um aluno e pedir que um colega diga porque está na mesma roda que ele.

c) Fazer com que todos os alunos da mesma idade sejam relacionados pela propriedade: "...é da mesma idade que..."

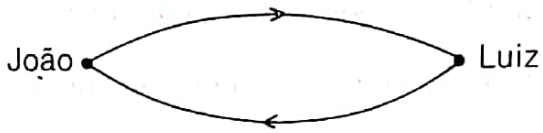
Digitalizado com CamScanner

d) Representar os subconjuntos de alunos da turma determinados pela relação "... é da mesma idade que ...

e) Observar as propriedades (simétrica, transitiva, reflexiva) da equivalência "... é da mesma idade que..."

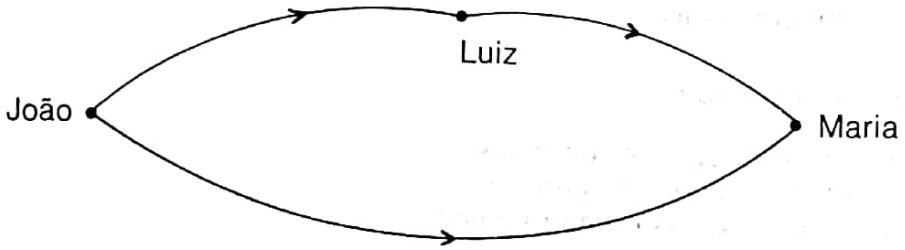
Sem, no entanto, nomeá-las:

I) *propriedade simétrica*
— verificar, observando as rodas, que *se João é da mesma idade que Luiz, então Luiz é da mesma idade que João.*
— representar o fato através de um esquema sagital:



— Observar que isto ocorre em todos os elementos de uma mesma roda.

II) *propriedade transitiva*
— verificar, observando as rodas, que *se João é da mesma idade que Luiz e Luiz é da mesma idade que Maria, então João é da mesma idade que Maria.*
— representar através de um esquema sagital:



— observar que isto ocorre com todos os elementos de uma mesma roda.

III) *propriedade reflexiva*
— observar que João é da mesma idade que ele próprio, isto é: *João é da mesma idade que João.*
— representar através de um esquema sagital (alças):

João

— observar que isto ocorre com todos os elementos da turma.

f) Compor o diagrama sagital completo.

Nota: outras relações de equivalência (simétricas, transitivas, reflexivas devem ser utilizadas para atividades análogas à *atividade 7*)

g) Observar que quando selecionamos, separamos ou organizamos objetos estamos utilizando equivalências. Assim, por exemplo, numa coleção de selos organizada por países fica evidente a equivalência "... é do mesmo país que...".

Digitalizado com CamScanner

Atividade 10

- *Objetivo: explorar as propriedades da relação "... é menor que..."*

- *Modo operacional:*

a) Dividir os alunos em grupo.

b) Pedir que os alunos se organizem em fila ordenados do maior para o menor.

c) Em todas as filas organizadas pedir que cada aluno diga o nome dos colegas que com ele estão relacionados pela propriedade ...é menor que...

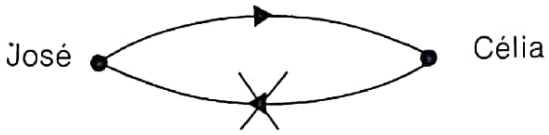
d) Representar os subconjuntos de alunos da turma organizados em filas e traçar o diagrama sagital (diagrama de flechas) de relação ...é menor que...

e) Observar as propriedades (transitiva, anti-simétrica, anti-reflexiva) da relação de ordem estrita "... é menor que ..."

Sem, no entanto, nomeá-los:

I) *propriedade transitiva*
— verificar, observando as filas que *se José é menor que Célia e Célia é menor que Teresa então José é menor que Teresa.*
— representar através de um esquema sagital.
— observar que isto ocorre com todos os elementos de uma mesma fila.

II) *propriedade anti-simétrica*
— verificar que *se José é menor que Célia, Célia não é menor que José.*
— representar através de um esquema sagital:



— observar que isto ocorre com todos os elementos de uma mesma fila.

III) *propriedade anti-reflexiva*
— verificar que nenhuma pessoa pode ser menor que si mesma. Portanto *José não é menor que José.*— representar através de um diagrama sagital (ausência de *flechas* ou alças):

José

— observar que isto ocorre com todos os elementos.

f) Compor o diagrama sagital completo.

Nota: Com material previamente escolhido efetuar outras atividades explorando a relação "... é menor que..."

Atividade 11

- *Objetivo; Explorar a não de relação recíproca*

- *Modo operacional:*

a) Dividir os alunos em grupos

Digitalizado com CamScanner

b) Aproveitando a *atividade* 10 trabalhar agora com a relação "...é maior que..."

c) No diagrama sagital da relação "... é menor que ..." traçar as flechas da relação "... é maior que ..." Usar cores diferentes para as duas relações.

d) Observar, sem nomeá-las, as propriedades (transitiva, anti-simétrica, anti-reflexiva) da relação "... é maior que ...", que também é uma ordem estrita.

Nota: da mesma forma, sempre que se fizer atividades com relação "... é menor que ...", usando materiais diversos, aproveitar sempre para explorar a recíproca "... é maior que ..."

Atividade 12

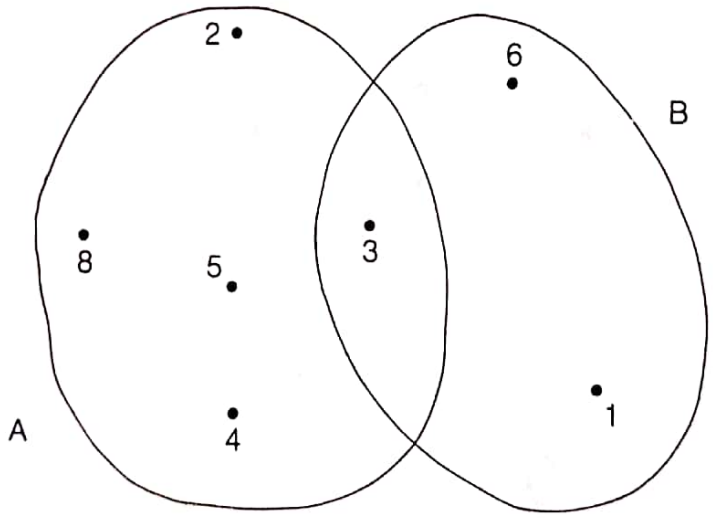
- *Objetivo: Construtir a recíproca de uma relação.*

- *Material:* Para cada aluno:

  - 1 folha de papel em branco
  - lápis vermelho e azul
  - giz vermelho e azul.

- *Modo operacional:*

a) Desenhar no quadro, para que os alunos copiem, o diagrama



b) Pedir que os alunos tracem, em vermelho, as flechas de relação "é menor que..." definida de A para B.

c) Pedir que escrevam, em extensão, o conjunto que define a relação representada pelas flechas vermelhas.

d) Em seguida, pedir que cada vez que haja uma flecha vermelha, desenhem uma flecha azul em sentido contrário.

e) Pedir que escrevam em extensão o conjunto definido pelas flechas azuis.

f) Identificar o conjunto descrito no item c) como a relação recíproca de relação definida em e

Digitalizado com CamScanner

Atividade 13

- *Objetivo: Construir a recíproca de uma relação.*

- *Modo operacional:*

a) Pedir que escrevam a expressão verbal da recíproca da relação ... é maior que ou igual à ... definida no conjunto dos números naturais.

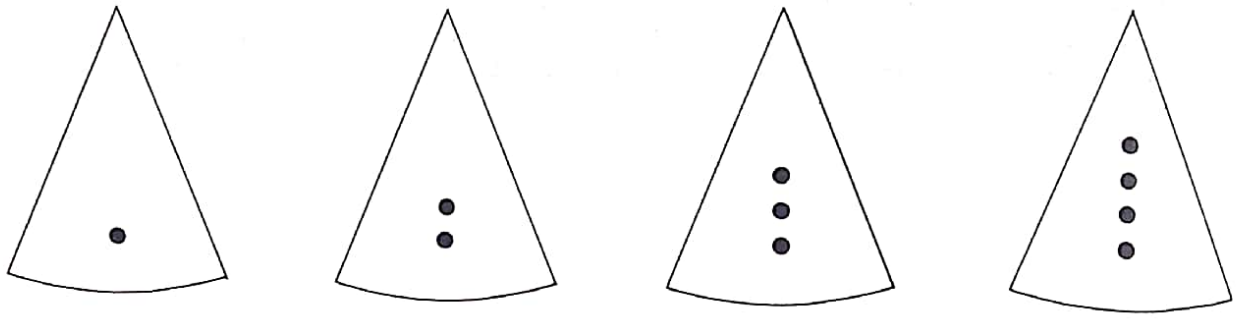
b) Repetir o item a) para as relações:
- ... tem como múltiplo..., definida no conjunto dos naturais
- ... tem como divisor... definida no conjunto dos naturais
- ... tem como irmã..., definida em um conjunto de meninas.
- ...tem como irmão..., definida em um conjunto de meninas e meninos.
- ... tem como pai...; ... tem como mãe..., definidas em um conjunto de pessoas.

Digitalizado com CamScanner

Atividade 1

• *Objetivo: Estabelecer bijeções (correspondência 1 a 1) entre dois conjuntos.*

• *Material:* Para cada grupo de 4 alunos:
— um conjunto de blocos lógicos finos (24 peças)
— um conjunto de 24 cones de 3 cores diferentes (azul, amarelo, vermelho); 2 tamanhos (grande, pequeno); diferenciados ainda por um, dois, três e quatro pontos marcados com tinta preta na superfície lateral do cone:



• *Modo Operacional:*

a) Após contar os blocos e os cones e verificar que existe o mesmo número de elementos nos dois conjuntos, estabelecer uma correspondência entre os dois conjuntos de modo que cada cone esconda uma peça dos blocos lógicos. A peça escondida poderá ser "advinhada" por qualquer um dos elementos do grupo.

b) Pedir, em cada grupo, que um aluno diga onde está uma peça determinada.

c) Solicitar dos grupos a "melhor arrumação", ou seja, a que nos facilita encontrar a peça escolhida.

d) Observar a bijeção (correspondência 1 a 1) estabelecida entre os 2 conjuntos.

Notas: outras atividades análogas devem ser feitas utilizando materiais estruturados da mesma maneira.
Nota 2: a construção dos materiais deve fazer parte das atividades dos alunos. Pode-se construir, por exemplo, 24 cartões codificados de maneira a que se estabeleça uma bijeção entre os blocos lógicos e os cones.

Atividade 2

• *Objetivo: Aquisição do conceito de bijeção.*

• *Material:* Para cada grupo:
- papel
- cartolina
- lápis coloridos

• *Modo Operacional:*

a) Após diversos jogos registrar as bijeções utilizando linguagem convencionada pelos grupos.

Digitalizado com CamScanner

b) Representar graficamente uma bijeção utilizando o diagrama sagital (diagrama de flechas).

c) Encontrar uma definição para o conceito de bijeção.

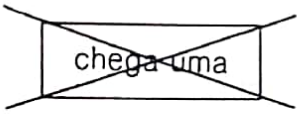
d) Analisar a definição:
de cada ponto, do conjunto partida, parte uma e só uma flecha
e
em cada ponto, do conjunto chegada, chega *uma* e *no máximo* uma flecha.

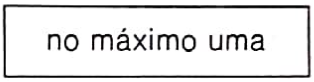
Atividade 3

- *Objetivo: Aquisição do conceito de injeção*

- *Modo Operacional:*

a) Partir da definição de bijeção:
- de cada ponto do conjunto partido parte uma e só uma flecha e em cada ponto do conjunto chegada





flecha.

b) Negar a afirmação: chega uma.

c) Representar uma função que satisfaça somente a afirmação:
no máximo uma.

d) Estabelecer concretamente correspondências desse tipo.

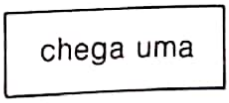
e) Registrar os resultados e conceituar injeção.

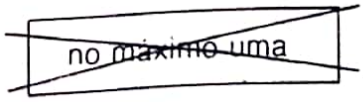
Atividade 4

- *Objetivo: Aquisição do conceito de sobrejeção.*

- *Modo Operacional:*

a) Partir da definição de bijeção:
de cada ponto do conjunto partido parte uma e só uma flecha e em cada ponto do conjunto chegada





flecha.

Digitalizado com CamScanner

b) Negar a afirmação: no máximo uma.

c) Representar uma função que satisfaça somente à afirmação: *chegar uma.*

d) Estabelecer concretamente correspondência desse tipo.

e) Registrar os resultados e conceituar sobrejeção.

Atividade 5

- *Objetivo: Adquirir o conceito de função.*
- *Modo Operacional:*

a) Partir da definição de bijeção e negar as duas afirmações:

chega uma	e	no máximo uma

b) Representar funções que não sejam injeções, nem sobrejeções.

c) Registrar os resultados e conceituar função

d) Estabelecer as noções de bijeção, injeção e sobrejeção como particulares propriedades das funções.

Digitalizado com CamScanner

Atividade 1

• *Objetivo: Identificar* o Conjunto das Partes *de um conjunto dado.*

• *Material*: Para cada grupo de quatro alunos:
— um cordão
— uma régua
— um lápis
— uma borracha
— uma folha em branco

• Modo Operacional:

a) Distribuir o material

b) Pedir aos alunos que, com auxílio do cordão, formem o conjunto cujos elementos são a régua, o lápis e a borracha.

c) Escrever em extensão (na folha em branco) este conjunto:
U = {a régua, o lápis, a borracha}

d) Retirar um objeto e escrever o novo conjunto, em extensão.

Nota: Se o elemento retirado for, por exemplo, a régua o conjunto ficará: {a borracha, o lápis}

e) Colocar o objeto retirado e tirar outro até se esgotarem todas as possibilidades.

f) Registrar:

• {a régua, o lápis}
• {a borracha, a régua}

g) Repetir o que foi feito nos ítens d) e e) só que retirando dois objetos.

h) Registrar:

• {a régua}
• {o lápis}
• {a borracha}

i) Retirar agora os três objetos:

j) Registrar:

{ }

k) Escreva no quadro-de-giz:

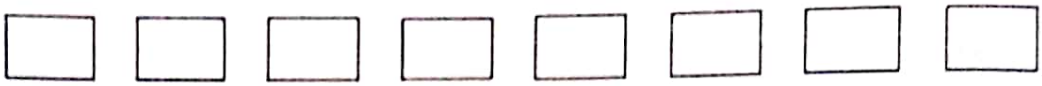
P (U) = {{a régua, o lápis, a borracha}, {a régua, a borracha}, {a régua, o lápis, {a borracha, o lápis}, {a régua}, {o lápis}, {a borracha}, { }}
dizendo aos alunos que o conjunto apresentado é chamado de *Conjunto das Partes de* U

l) Observar que cada elemento de P (U) é um conjunto e por isso é chamado de subconjunto ou parte de U

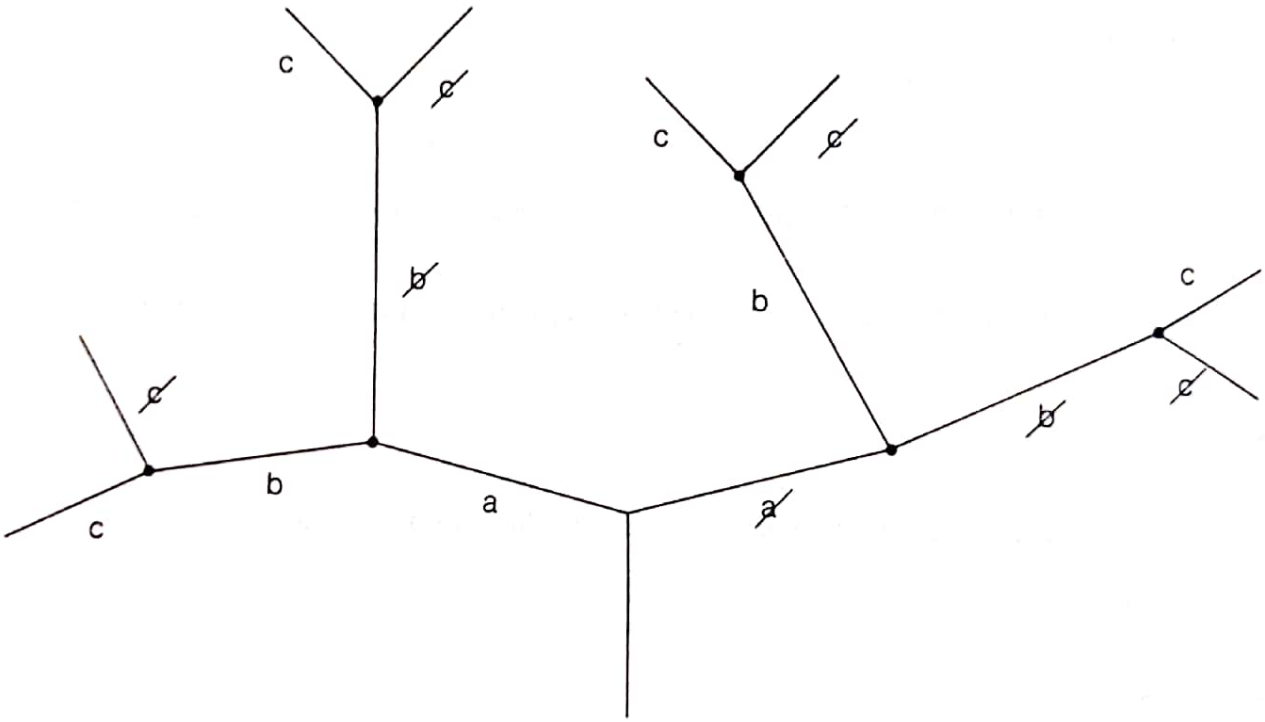
Digitalizado com CamScanner

Atividade 2

- *Objetivo: O mesmo da atividade anterior*
- *Material:* Para cada grupo de quatro alunos:
  - 8 cartões em branco:



  - ampliação do desenho de árvore:



- *Modo Operacional:*

a) Distribuir o material

b) Escreva no quadro-de-giz o conjunto
F = a,b,c,d}

c) Pedir aos alunos que construam uma árvore para todas as partes do conjunto F = {a, b, c, d}

Digitalizado com CamScanner

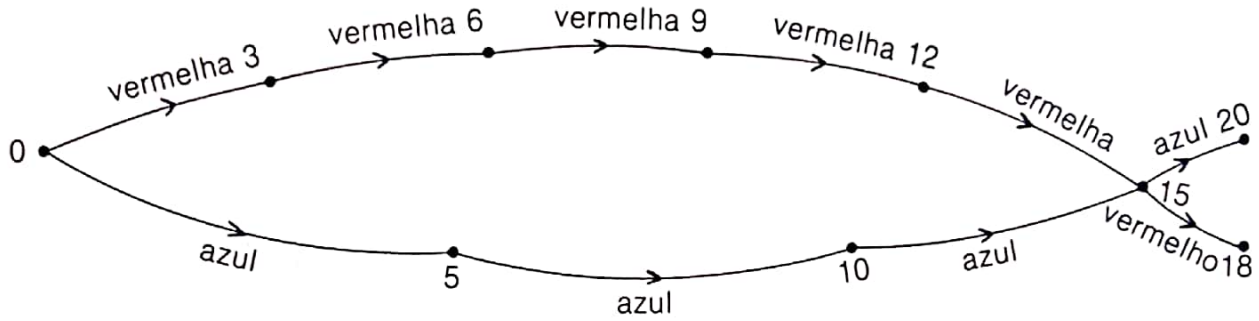
Atividade 1

- *Objetivo: Calcular o mmc*

- *Material:* uma folha contendo as seguintes informações e o esquema abaixo:

vermelha
$\xrightarrow[+3]{}$ a flecha vermelha diz +3

azul
$\xrightarrow[+5]{}$ a flecha azul diz +5



- *Modo operacional:*

a) Distribui o material

b) Pedir aos alunos que prolonguem o esquema até conseguirem encontrar no mínimo quatro pontos comuns.

c) Perguntar:
— "Quantas flechas vermelhas foram usadas para encontrar o 15?"

d) Registrar:
$3 \times 5 = 15$

e) Perguntar:
— "Quantas flechas azuis foram necessárias?"

f) Registrar:
$5x3=15$

g) com o auxílio dos próprios alunos constuir uma tabela no quadro-de-giz utilizando o esquema obtido.
Teremos:
$M_3 = \{0, 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 45, ...\}$
$M_5 = \{0, 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, ...\}$

h) Envolver em um círculo os múltiplos comuns de 3 e de 5.

i) Perguntar:
— "Qual o menor múltiplo comum encontrado, diferente de zero?"

Digitalizado com CamScanner

j) Registrar: "O menor múltiplo comum de 5 e 3 é 15."
mmc (3,5) = 15

Atividade 2

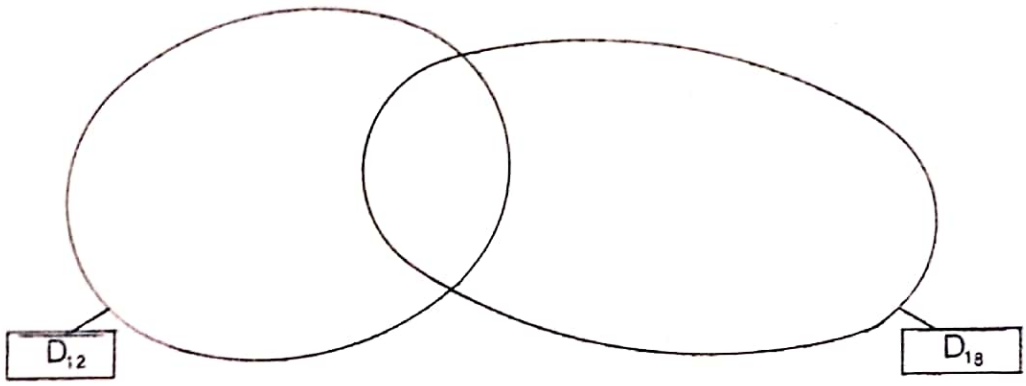
- *Objetivo: Introduzir a noção de divisores comuns.*

- *Material:* uma folha em branco

- *Modo operacional:*

a) Pedir aos alunos que escrevam:
— o conjunto dos divisores de 18
- $D_{18} = \{1, 2, 3, 6, 9, 18\}$
— o conjuno dos divisores de 12
- $D_{12} = \{1, 2, 3, 4, 6, 12\}$

b) Colocar no diagrama os elementos dos dois conjuntos.



e) Identificar os elementos pertencentes à interseção como os divisores comuns de 12 e 18.

d) Identificar o maior deles como o *máximo divisor comum* (mdc).

e) Registrar:
mdc (18, 12) = 6

Atividade 3

- *Objetivo: Determinar o conjunto de elementos que formam sentenças verdadeiras a partir de uma fórmula. Utilizar múltiplos e divisores e a divisão euclidiana de números naturais.*

- *Modo operacional:*

a) Utilizando a data em que a atividade estiver sendo realizada afirmar:
— ""Hoje é terça-feira, dia 27 de julho de 1976"

b) Observar que "*Terça-feira* é um dia da semana" é uma sentença verdadeira.

Digitalizado com CamScanner

c) Pesquisar substituições possíveis para *terça-feira*, de modo que a fórmula " _____ _____ é um dia da semana" se torne uma sentença verdadeira.

d) Escrever o conjunto formado por todos os elementos que tornam a fórmula verdadeira. Chamar de D este conjunto.

e) Perguntar:
— "Qual é o conjunto D?"
— "Qual é o número de elementos (cardinal) de D?"

f) Afirmar:
— "Hoje é dia 26 de julho; 26 é um dia do mês de julho."

g) Chamar de M_1 o conjunto dos elementos que tornam verdadeira a fórmula " _____ _____ é um dia do mês de julho".

h) Chamar de M_0, M_1, M_2 e M_3 os conjuntos abaixo descritos e completar as sentenças:
• M_0 o conjunto dos meses do ano que tornam verdadeira a fórmula:
" _____ é um mês que tem mais de 31 dias";

• M_1 o conjunto dos meses do ano que tornam verdadeira a fórmula:
" _____ é um mês que tem 31 dias";

• M_2 o conjunto dos meses do ano que tornam verdadeira a fórmula:
" _____ é um mês que tem 30 dias";

• M_3 o conjunto dos meses do ano que tornam verdadeira a fórmula:
" _____ é um mês que tem menos de 30 dias".

i) Perguntar:
— "Qual é o cardinal de M_0, de M_1, de M_2, de M_3?"
— "Qual é o conjunto $M = M_1 \cup M_2 \cup M_3$?"
— "Qual é o cardinal do conjunto M?"
— "Quais são os conjuntos: $M_1 \cap M_2$; $M_1 \cap M_3$; $M_2 \cap M_3$?"

j) Fazer um diagrama de M, M_1; M_2; M_3.

k) Afirmar:
— "Dia 2 de setembro de 1976 é uma quinta-feira."

Nota: a quinta-feira seguinte é dia 9 de setembro porque a semana tem 7 dias.

e) Determinar os dias que correspondem às outras quinta-feiras de setembro.

m) Perguntar:
— " 27 de julho caiu numa terça-feira este ano. Por quê?"
— "Se cada ano tivesse 364 dias, 27 de julho seria sempre uma terça-feira. Por quê?"
— "Em 1977, em que dia da semana cairá?"

n) Explicar os cálculos realizados.

o) Propor o seguinte problema:
— "Uma empresa paga seus funcionários obedecendo a uma tabela organizada da seguinte maneira:

1.º) O grupo 1 recebe sempre na primeira segunda-feira depois do dia 10.

Digitalizado com CamScanner

2.º) Os outros grupos recebem nos dias posteriores, seguindo-se a ordem de numeração: grupo 2, grupo 3,..., grupo 9, grupo 10.

3.º) Não há pagamentos nos sábados, domingos e feriados.
(Os alunos devem fazer um levantamento dos feriados de sua cidade).

p) Faça a tabela de pagamento da empresa para o ano de 1977.

Digitalizado com CamScanner

PROPRIEDADES DA ADIÇÃO E DA MULTIPLICAÇÃO

Atividade 1

- *Objetivo:* *Reconhecer e utilizar a propriedade associativa da adição e da multiplicação de números naturais.*
- *Material:* três dados de cores diferentes: branco, preto, vermelho, por exemplo.
- *Modo operacional:*

a) Em cada jogada registrar os pontos dados, sob forma de tripla. Assim, por exemplo, se no branco deu 1, no preto deu 3 e no vermelho deu 5, temos a tripla (1, 3, 5).

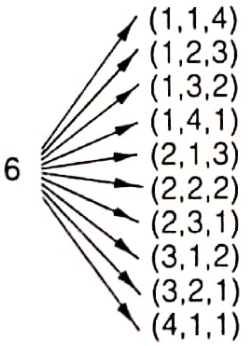
b) Fazer corresponder a cada tripla a *soma* e o *produto* dos pontos obtidos. Assim:

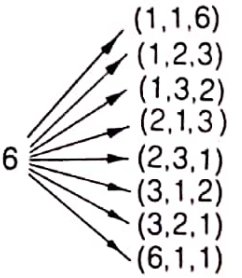
$$(1, 3, 5) \xrightarrow{+} 1 + 3 + 5 = 9$$
$$(1, 3, 5) \xrightarrow{\times} 1, 3, 5 = 15$$

c) Registrar as somas e os produtos das triplas que saíram durante um jogo.

d) Escrever outras triplas possíveis de serem obtidas, fazendo corresponder, a cada uma delas, as somas e os produtos dos números.

e) A partir de um número *n*, determinar todas as triplas que têm *n* como *soma* e todas as triplas que têm *n* como produto. Assim, por exemplo, se *n* for 6:





f) Registrar agora o jogo da seguinte maneira:
- lançar de início apenas dois dados: branco e o preto
- registrar as duas primeiras parcelas da soma: por exemplo:

(1,3,...) [1+3] +...

- lançar depois o dado vermelho e registrar o número obtido na tripla, como o terceiro elemento e na soma, como terceira parcela:

(1,3,2) [1+3]+2=4+2=6

- Observar o que pode ocorrer quando lançado de início o dado branco e dá 1:

(1,...,...) 1+ [...+...]

- e em seguida os dados preto e vermelho, ocorrendo 3 e 2 em cada um deles respectivamente:

(1,3,2) 1+[3+2] = 1+5= 6

- concluir a propriedade associativa da adição de números naturais
- realizar atividade análogas para concluir a associatividade da multiplicação de números naturais.

Digitalizado com CamScanner

Atividade 2

- *Objetivo:* Reconhecer e utilizar o *zero* como elemento neutro para a adição e o *1* como elemento neutro para a multiplicação de números naturais.

- *Material:* Dois dados, de cores diferentes, que apresentam em suas faces 0, 1, 2, 3, 4 e 5.
  (Este dado deve ser construído pelos alunos)

- *Modo operacional:*

a) Realizar atividades já propostas anteriormente relativas a jogo de dois dados.

b) Destacar as duplas nas quais o *zero* é um dos dois termos; por exemplo:
(0,3) $0 + 3 = 3 = 3 + 0$ (3,0)

c) Destacar as duplas nas quais o *1* aparece como um dos termos, por exemplo;

(1,5):1.5=5=5=5.1: (5,1)

d) Observar a propriedade do elemento neutro para a adição e a multiplicação de números naturais.

Digitalizado com CamScanner

Atividade 1

- *Objetivo: Preparação à aquisição da noção do plano como conjunto infinito de pontos.*

- *Material:* Para cada aluno:
  - uma folha em branco
  - vários lápis (preto, vermelho, verde e de outras cores)

- *Modo operacional:*

a) Pedir aos alunos que desenhem tantos pontos pretos quantos quiserem na folha em branco.

b) Em seguida perguntar:
— "É possível desenhar mais pontos? Quantos?"

c) Pedir que os alunos desenhem tantos pontos quanto quiserem com o lápis vermelho.

d) Perguntar:
— "Ainda é possível desenhar mais pontos? Quantos?"

e) Pedir que os alunos desenhem em verde tantos pontos quantos quiserem.

f) Perguntar:
— "Ainda é possível desenhar mais pontos? Quantos?"

Nota: os alunos devem chegar a conclusão de que o plano é um conjunto infinito de pontos.

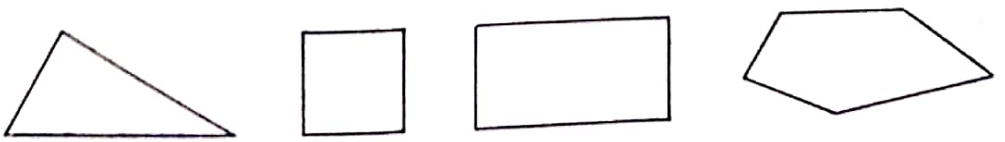
Atividade 2

- *Objetivo: Aquisição da noção de subconjuntos infinitos do plano.*

- *Material* Para cada aluno:
  - uma folha em branco
  - vários lápis (preto, vermelho, verde e de outras cores)

- *Modo operacional:*

a) Desenhar no quadro para que os alunos copiem



b) Pedir que os alunos desenhem, no interior de cada figura, tantos pontos pretos quantos quiserem.

Digitalizado com CamScanner

c) Em seguida perguntar:
— "É possível desenhar mais pontos? Quantos?"

d) Pedir que os alunos desenhem em vermelho tantos pontos quantos quiserem.

e) Perguntar:
— "Ainda é possível desenhar mais pontos? Quantos?"

f) Pedir que os alunos desenhem em verde tantos pontos quanto quiserem.

g) Perguntar:
— "Ainda é possível desenhar mais pontos? Quantos?"

Nota: os alunos devem chegar a conclusão de que os conjuntos desenhados são subconjuntos infinitos do plano.

Atividade 3

- *Objetivo: Preparação à aquisição da noção de reta como subconjunto infinito do plano.*

- *Material:* Para cada aluno:
  - uma folha em branco
  - lápis (preto, vermelho, verde e de outras cores)
  - uma régua

- *Modo operacional:*

a) Pedir aos alunos que desenhem em preto, com o auxílio de uma régua, tantos pontos quanto desejarem. (O professor deverá observar se os pontos estão alinhados).

b) Em seguida perguntar:
— "É possível desenhar mais pontos? Quantos?"

c) Pedir aos alunos que desenhem tantos pontos vermelhos quantos desejarem (sempre com o auxílio de régua).

d) Perguntar:
— "Ainda é possível desenhar mais pontos? Quantos?"

e) Pedir aos alunos que desenhem com o auxílio da régua, tantos pontos verdes quantos quiserem.

f) Perguntar:
— "Ainda é possível desenhar mais pontos? Quantos?"

Nota: os alunos devem concluir que a reta é um subconjunto infinito do plano.

Atividade 4

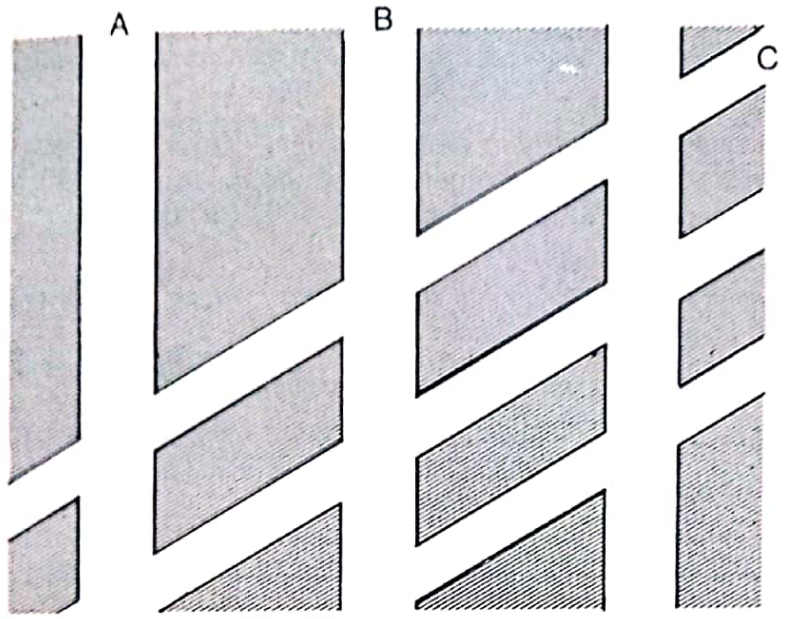
- *Objetivo: Preparação à noção de retas paralelas.*

- *Material:* Para cada aluno:
  - uma folha em branco
  - lápis
  - régua

Digitalizado com CamScanner

• *Modo operacional:*

a) Apresentar aos alunos, em folha mimeografada, a planta de um bairro de uma cidade como por exemplo:



b) Pedir aos alunos que dêem nomes às ruas.

c) Perguntar:
— "Se uma pessoa caminha, por exemplo, pela rua A e outra pela rua B, elas poderão se encontrar? Por que?"
— "Se uma terceira pessoa caminha pela rua C poderá encontrar alguma das outras duas? Qual?"

d) Os alunos deverão chegar a conclusão que:
• as ruas A e B não se encontram.
• as ruas A e C e B e C se encontram.

e) As retas A e B são ditas paralelas e as retas A e C e B e C não paralelas.

Atividade 5

• *Objetivo: Preparação à aquisição do conceito de direção.*

• *Material:* Para cada aluno:
  • a planta da atividade 4
  • esquadro
  • lápis
  • uma folha em branco

• *Modo operacional:*

a) Pedir aos alunos que escolham uma rua na planta e mostrem todas as ruas paralelas à rua escolhida.

Digitalizado com CamScanner

b) Repetir o item a) com outra rua escolhida.

c) Pedir que os alunos tracem uma reta e dêem um nome.

d) Em seguida pedir que tracem várias paralelas a reta A. e a nomeem

e) Pedir que os alunos tracem uma segunda reta não paralela a reta A

f) Repetir o item d) para a reta B

Nota: os alunos deverão observar que ficam definidos dois conjuntos diferentes. O conjunto das retas paralelas à A, que chamaremos direção de A (dir A) e o conjunto das retas paralelas a B que chamaremos direção de B (dir B).

Atividade 6

- *Objetivo: Preparação à aquisição do conceito de perpendicularidade.*

- *Material:* Para cada aluno:
  - uma folha de papel
  - lápis

- *Modo operacional:*

a) Pedir aos alunos que dobrem a folha ao meio.

b) Em seguida , pedir que dobrem de novo ao meio.

c) Pedir que os alunos abram a folha por inteiro e risquem as duas marcas deixadas pela dobra.

Nota: os alunos deverão concluir que as duas retas desenhadas são perpendiculares.

Atividade 7

- *Objetivo: Preparação à aquisição de noção de semiplano.*

- *Mateiral:* Para cada aluno:
  - uma folha em branco
  - régua
  - lápis

- *Modo operacional:*

a) Pedir aos alunos que tracem uma reta.

b) Pedir que em seguida marquem muitos pontos. (O professor observará se os alunos marcaram pontos nos dois lados da reta).

c) Pedir que os alunos liguem os pontos dois a dois.

Nota 1: os alunos deverão observar que alguns dos segmentos traçados cortam a reta, outros não.

Digitalizado com CamScanner

Nota 2: os alunos deverão concluir que há pares de pontos do mesmo lado da reta e há pares de pontos dos dois lados da reta.

Nota 3: os alunos deverão concluir que qualquer reta divide um plano em dois semi-planos.

Atividade 8

- *Objetivo: Preparação à aquisição da noção de ângulo.*

- *Material:*
  - uma folha em branco
  - lápis preto, amarelo e azul

- *Modo operacional:*

a) Pedir que os alunos tracem uma reta.

b) Pedir que pintem de amarelo um dos semiplanos determinados por essa reta.

c) Pedir que tracem outra reta concorrente com a primeira e pintem de azul um dos semiplanos determinados pela segunda reta.

Nota: os alunos deverão observar a figura pintada de verde (interseção do azul com o amarelo) formada pelas duas retas. A essa figura chamarão ângulo.

d) Traçar livremente outros ângulos.

Atividade 9

- *Objetivo: Aquisição da noção de medida dos ângulos.*

- *Material:* Para cada aluno:
  - folha em branco
  - lápis
  - transferidor
  - tesoura

- *Modo operacional:*

a) Pedir aos alunos que desenhem um ângulo qualquer, e depois o recortem.

b) Pedir que os alunos desenhem um outro ângulo.

c) Pedir para cada aluno verificar quantas vezes o primeiro ângulo cabe no segundo. Tal número é a medida do ângulo desenhado tendo sido usada como unidade o ângulo recortado.

d) Registrar o resultado.

e) Pedir aos alunos que peguem o transferidor e meçam os dois ângulos.

f) Registrar os resultados de e)

g) Comparar os resultados de d) e f).

Digitalizado com CamScanner

FICHA DE AVALIAÇÃO — MATEMÁTICA — 5.ª SÉRIE

	NA	A	AD
• Estabelecer a relação de pertinência, utilizando a simbologia adequada.			
• Definir conjuntos utilizando propriedades características de seus elementos.			
• Determinar subconjuntos de um conjunto dado.			
• Verificar se um conjunto é subconjunto de um conjunto dado.			
• Determinar a reunião de dois ou mais conjuntos.			
• Determinar a interseção de dois ou mais conjuntos.			
• Determinar a diferença de dois conjuntos dados.			
• Utilizar *e*, *ou*, *não* para definir as operações de interseção, reunião e diferença entre conjuntos.			
• Estabelecer relações entre dois conjuntos.			
• Reconhecer a reflexividade, a simetria e a transitividade de uma equivalência.			
• Reconhecer a reflexividade ante-simetria e a transitividade de uma ordem.			
• Estabelecer a recíproca de uma relação.			
• Estabelecer bijeções entre dois conjuntos.			
• Reconhecer a função como caso particular de relação.			
• Reconhecer bijeção como uma função particular.			
• Reconhecer injeção como uma função particular.			
• Reconhecer sobrejeção como uma função particular.			
• Identificar o plano como conjunto infinito de pontos.			
• Identificar subconjuntos infinitos do plano.			
• Identificar retas paralelas.			
• Reconhecer direção como conjunto de retas paralelas a uma reta dada.			
• Identificar retas perpendiculares.			
• Identificar semi-plano como subconjunto infinito do plano.			

Digitalizado com CamScanner

	NA	A	AD
• Reconhecer ângulo como interseção de dois semi-planos.			
• Realizar medidas de ângulo utilizando as unidades convencionais.			
• Reconhecer um número natural como cardinal de um conjunto finito.			
• Reconhecer a adição como operação definida no conjunto dos números naturais.			
• Identificar a propriedade de fechamento da adição de números naturais.			
• Utilizar as propriedades associativa, comutativa e elemento neutro da adição de números naturais.			
• Reconhecer a multiplicação como operação definida no conjunto dos números naturais.			
• Identificar a reta como particular subconjunto infinito do plano.			
• Identificar a propriedade de fechamento da adição de números naturais.			
• Utilizar as propriedades associativa, comutativa e elemento neutro da multiplicação de números naturais.			
• Definir subtração de números naturais.			
• Definir divisão euclidiana no conjunto dos números naturais.			
• Identificar múltiplos de um número natural e utilizar suas propriedades.			
• Identificar divisores de um número natural e utilizar suas propriedades.			
• Determinar o m.m.c. de dois números naturais.			
• Determinar o m.d.c. de dois números naturais.			
• Resolver situações-problema utilizando a adição, a multiplicação, a subtração e a divisão de números naturais.			
• Observar pontos de maior e menor incidência em um dado evento.			
• Estimar resultados a partir da observação de experiências realizadas.			

Digitalizado com CamScanner

- Criação
- Produção
- Colocação no mercado

} do produto

Digitalizado com CamScanner

Composto e impresso na
Imprensa Oficial do Estado
do Rio de Janeiro, à Rua
Marquês de Olinda, 29
Niterói, no ano de 1978.

Digitalizado com CamScanner

IMPRENSA OFICIAL
do Estado do Rio de Janeiro
Empresa Pública

Digitalizado com CamScanner