



# PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Prefeitura Municipal de Gaspar  
Secretaria da Educação  
Gaspar - SC, 2012



## **Prefeito**

Pedro Celso Zuchi

## **Vice-prefeita**

Mariluci Deschamps Rosa

## **Secretário de Educação**

Neivaldo da Silva

## **Equipe Pedagógica da Educação Infantil**

Rozangela Aparecida Alves Elias - Diretora Geral Administrativo

Solange Regina da Silva Venturini - Coordenação Pedagógica dos Anos Iniciais

## **Assessora da Rede responsável pela Formação Continuada**

Cleide dos Santos Pereira Sopelsa

## **Revisão do Documento**

Queli Cristina Bona Busarello

Elaborada pela Biblioteca Central da FURB

P965p Proposta pedagógica para a infância no Ensino Fundamental de Nove Anos / [revisora Queli Cristina Bona Busarello]. - Gaspar : Prefeitura Municipal, 2012.  
94 p. : il.

Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças - Gaspar (SC). 2. Alfabetização.  
I. Busarello, Queli Cristina Bona II. Gaspar (SC). Prefeitura Municipal.

CDD 372.20981642

# SUMÁRIO

- 05** Apresentação
- 07** Autorias
- 09** Ensino Fundamental de Nove Anos e o Ciclo da Alfabetização: aspectos legais e pedagógicos  
*Rozangela Aparecida Alves Elias*
- 13** O ensaio... e os primeiros escritos  
*Solange Regina da Silva Venturini*
- 17** A construção da proposta Pedagógica para a Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos da Rede Municipal de Ensino de Gaspar  
*Cleide dos Santos Pereira Sopelsa*
- 21** Infância e Escola  
*E.E.B. Angélica de Souza Costa*
- 25** Função social da escola  
*E. E. F. Prof. Olímpio Moretto*
- 29** Criança como foco do processo de ensino-aprendizagem  
*E.E.B. Professora Aninha Pamplona Rosa*
- 35** Conhecimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural  
*E. E. F. Prof. Olímpio Moretto*
- 41** Formação de conceitos  
*E. E. B. Zenaide Schmitt Costa*
- 49** A linguagem e as interações sociais no processo de aprendizagem  
*E.E.B. Ferandino Dagnoni*
- 53** Áreas do conhecimento e o currículo  
*E.E.B. Norma Mônica Sabel*
- 59** Alfabetização e Letramento: desenvolvimento infantil e aprendizagem da língua escrita  
*E.E.B. Belchior*
- 67** Concepção de avaliação  
*E.E.B. Dolores L. S. Krauss*
- 77** Planejamento  
*E.E.B. Mário Pederneiras*
- 83** Atividades permanentes  
*E.E.B. Ervino Venturi*
- 87** Projetos  
*E.E.B. Prof. Vitório Anacleto Cardoso*
- 91** Créditos das fotos





# APRESENTAÇÃO

O Governo Municipal de Gaspar tem como um dos objetivos principais em suas ações, oportunizar a participação dos sujeitos, de forma atuante e coletiva, visando com que a Educação no município venha a atender as constantes mudanças e exigências da sociedade.

Por acreditar em uma gestão democrática, a Secretaria Municipal da Educação considera ser possível uma educação pública de qualidade, que valorize e oportunize a qualificação docente, em que os professores orientem os estudantes para seus direitos e deveres de cidadãos, favorecendo ainda o seu desenvolvimento pleno como ser humano.

Sendo o professor um agente no processo e tendo a Infância como foco, o documento ora apresentado vem fortalecer o pensamento de que a educação deste município, em especial no que se refere ao processo de Alfabetização e ao cuidado com a Infância, está em perfeita consonância no que diz respeito à flexibilidade, permanência e o respeito à diversidade cultural. A consolidação do documento, enquanto Proposta Pedagógica do município, é fruto de um processo democrático, aberto à discussão e marcado pela cooperação mútua de toda a comunidade escolar.

Ao se elaborar uma proposta para Alfabetização ficam também ressaltadas reflexões acerca das ações pedagógicas que venham a atender as especificidades educacionais para a Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos.

Agradecemos a todos os profissionais pelo envolvimento, empenho e compromisso com o trabalho e as crianças. Agradecemos também à formadora por disseminar nos grupos de formação continuada o seu saber, e à coordenação das séries iniciais, pela coerência e responsabilidade com que conduziu os trabalhos para conclusão deste documento.

Secretaria Municipal de Educação  
Gaspar/SC







*“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”*

*Paulo Freire*

**Alexandre** Antônio Duarte, **Ana** Maria Adão, **Ana Paula** Schrammm, **Ângela** Maria da Silva, **Cleusa** Boetcher Sansão, **Cleusa** Elisabete Zimmermann, **Cleusa Maria** Neves Carli, **Cristiane** Luciano Corrêa, **Cristiane** Reinert Goedert, **Daniela** Godinho da Graça Silva, **Delides** de Ávila Fortes, **Dione** Nara Soares, **Eliana** Schramm Feijó Seide, **Eliane** Costa Kretzer, **Eliane** Hoepers Alves, **Eliane** S. Reinert, **Eliani** Bagattoli, **Eloisa** Cristina Spengler Reinert, **Enéte** T. H. Guesser, **Elzira** Valgas, **Greice** Carolina Tomson, **Ingelore** Schiller, **Ione** Deschamps, **Ivani** S. Suavi, **Ivonete** Z. Merlo, **Jacqueline** Aparecida Schmitt, **Jane** Aparecida da Silva, **Josiane** de Oliveira Vitencourt, **Josilaine** Kárin Klabunde, **Jurema** R. Cabral, **Jussara** Cristina Wandalen Schmitz, **Kátia** S. Farias Wan-zuit, **Kátia** Vargas Soares, **Lucimar** Regina Gern Dias, **Márcia** Aparecida da Silva, **Maria da Glória** Silva, **Maria do Rocio** da Silva, **Marileusa** Natal Spengler, **Marili** Spengler de Córdova, **Maristela** M. M. Demmer, **Mônica** Regina Machado, **Nadir** Nagel, **Nanci** Deggau Haverroth, **Neiva** Cecília K. Lopes, **Nilsa** Gertrudes Sabel, **Onivaldo** Ignaczuk, **Patrícia de Souza** Lana, **Patrícia** Z. Conceição, **Rita** de Cássia da Silva, **Roberta** Maria Schramm, **Rosane** Maria Casas Roza, **Roséle** Spengler, **Roseli** Felisky, **Rosiléia** Serafim, **Rosiméri** Moser Melato, **Rozangela** Aparecida Alves Elias, **Salete** de Jesus Moreira, **Sandra** Maria Buckmann, **Sandra Mara** Hostins, **Sandra Mara** Zendron Lopes Fortes, **Sandra** S. Richartz, **Schirlene** Schmitt Braz, **Shirley** T. A. Seibel, **Silvana** Mariano Pires, **Simara** Nicoletti Marasqui, **Sinara** C. S. Schmidt, **Solange Regina** da Silva Venturini, **Solange** Ramos, **Tháís** Helena M. C. Coradini, **Tânia** Regina Bernz, **Tânia Regina** Isensee Benevenuto, **Tatiane** de Souza, **Valcy** May Graciolo, **Valdete** Gol, **Vanessa** Censi Roden, **Zilda** Costa, **Adriana** C. de Aguiar.









# ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

## Aspectos legais e pedagógicos

Rozangela Aparecida Alves Elias  
Diretora Geral Administrativo  
Secretaria de Educação de Gaspar

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos está prevista no Art. 32 da Lei nº 9394/96, a LDB, e sua redação é dada pela Lei 11.274, de 7 de fevereiro de 2006.

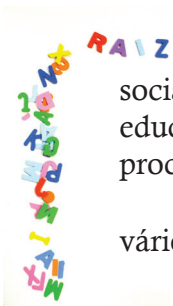
A ampliação também está contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação para aquele decênio. Conforme consta no capítulo “Ensino Fundamental”, item 2.3, dos “Objetivos e Metas”, meta nº 2, são definidos critérios para a ampliação e a transição: “ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”.

Por meio da Resolução de nº 7, de 14 de dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Fica então assegurado, no art. 4º da referida Resolução, que é dever do Estado “garantir a oferta do Ensino Fundamental gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção”.

Está explícito no Art. 6º da mesma Resolução que os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os princípios éticos, políticos e estéticos, primando por valores socialmente construídos, reconhecimento de direitos e deveres universais, cultivo à sensibilidade, valorização da cultura e construção de identidades plurais e solidárias.

A lei de nº 11.274, que regula sobre a ampliação do Ensino Fundamental, foi aprovada em 2006. Mas, trata-se de uma conquista





social, haja vista a expectativa amplamente difundida na área educacional acerca da necessidade de estender tempos e prazos no processo de alfabetização.

Segundo orientações do Ministério da Educação (MEC), são vários os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental:

- melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Conforme orientações da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação é competência dos sistemas de ensino definir as matrizes curriculares, bem como a organização das mesmas em suas redes, sempre respeitando as crianças e os adolescentes como sujeitos em suas temporalidades.

Com base nos aspectos legais ora descritos, a Secretaria de Educação do município de Gaspar vem intensificando, a partir de 2009, ações que visam implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em especial no que tange ao Ciclo da Infância (1º, 2º e 3º ano). Para assegurar aos professores deste Ciclo uma atuação em conformidade com as novas diretrizes curriculares, a Secretaria de Educação promoveu um amplo movimento de formação continuada. Definidos em parceria com o coletivo de professores, os objetivos da formação consistiram em discutir, ampliar e reelaborar uma proposta pedagógica voltada ao ciclo da Infância, de modo a contemplar fundamentação teórica e respaldar as ações pedagógicas com as crianças de seis, sete e oito anos.

A construção de um *novo* Ensino Fundamental incorre na elaboração e implementação de um currículo igualmente renovado. Nesta perspectiva, foi urgente o compromisso na Rede Municipal de Ensino de Gaspar em rever a organização do fazer pedagógico com a Infância, visto que a diretriz de um ano a mais no Ensino Fundamental tem como base o respeito à Infância e como propósito a garantia de um tempo maior para a alfabetização e o letramento.

Um novo currículo não se restringe a uma nova ordem de conteúdos a serem trabalhados na escola, mas expõe uma mudança





de concepção, o que leva a entender currículo como vida, movimento, história, e sempre em favor da humanização. Conforme Elvira Souza Lima, um currículo para a formação humana está a serviço da diversidade, orientando para o acesso, inclusão e permanência de todos aos bens culturais e ao conhecimento.

Uma matriz curricular para a alfabetização no Ensino Fundamental de Nove Anos tem alcance inicial a crianças de seis anos e que até então estariam matriculadas na Educação Infantil. Na perspectiva da ampliação, a fase de transição para o Ensino Fundamental deve assegurar a essas crianças os seus direitos fundamentais, que vão desde o direito de brincar ao direito à aprendizagem (alfabetização e letramento).

Nesta conjuntura, o ensejo para educadores, coordenadores e diretores das escolas municipais de Gaspar é colocar em prática a sua Proposta Pedagógica para a Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos, gerada no âmago do coletivo docente. Por meio do trabalho pedagógico com a Infância o documento ora materializado visa promover desenvolvimento pleno às crianças em suas múltiplas dimensões: social, cultural, cognitiva, psicológica, física, estética, política.

Seguindo a mesma orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apresentam a escola como instituição social democrática, inclusiva, com qualidade e aberta à participação. É preciso investir na efetividade desta escola, garantindo a aprendizagem de todas as crianças, adolescentes e jovens que nela estudam. A Infância é um tempo para se demarcar esta meta.

## REFERÊNCIAS

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2006

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5ª Edição. 2010.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações Gerais. Brasília. 2004.







## O ENSAIO... E OS PRIMEIROS ESCRITOS.

Solange Regina da Silva Venturini

Secretaria de Educação de Gaspar

O espaço escolar precisa, sem dúvidas, ser o local e o motivo para o grande desafio que é aprender. Nesta perspectiva, a educação precisa construir-se mudando o significado do que há anos existe, para uma educação inclusiva e de qualidade. Com o propósito de firmar esse compromisso é que todos os sujeitos, professores, coordenadores e gestores escrevem a sua história.

Em nossa caminhada como educadores e autores de nossas ações, na Rede Municipal de Ensino de Gaspar, refletimos e escrevemos, organizando e reorganizando nossa ação pedagógica. Em 2003, foram iniciados os primeiros ensaios para se pensar os tempos, espaços e os sujeitos no processo. Neste período, foram discutidos e elaborados os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, onde se provocavam os educadores a fugir da fragmentação curricular, numa reflexão sobre a necessidade de aprendizagem significativa e entendimento de conceitos. A reflexão viabiliza, fundamentalmente, a reorganização do tempo, do espaço que se utiliza e da cultura, socializando o conhecimento. Os referenciais tiveram como premissa os conhecimentos prévios dos alunos e os saberes do professor, agindo como mediador na construção dos conceitos pelos educandos. Esboçava-se, por este movimento, uma proposta metodológica de construção coletiva de saberes.

No ano de 2006 a elaboração dos princípios para alfabetização, pelos professores alfabetizadores da Rede Municipal, deu o primeiro norte para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove anos. Partimos então para pensar a Infância e o respeito à sua singularidade. Os princípios abaixo descritos colocam a criança, seu espaço e seu tempo como foco de todo o processo de ensino-aprendizagem.





## Princípios da Alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental

**1** A alfabetização precisa ser pensada a partir da Infância e da sua singularidade. Precisa ainda, assumir a criança como sujeito ativo na construção da história e do conhecimento para atendê-la nas suas necessidades de aprender, brincar, criar e produzir cultura.



**2** A Alfabetização é o processo gradual de apropriação de um sistema de escrita alfabético que exige da criança ações mentais complexas.

**3** Toda criança ao ingressar na alfabetização traz consigo um saber linguístico que é fruto das próprias vivências e do contexto em que vive. Esse saber constitui-se em indicador importante para as decisões pedagógicas.

**4** A leitura e a escrita são propriedades da língua escrita. São também práticas sociais resultantes da apropriação cultural. Sendo assim, só por meio de uma ação sistemática e planejada é que a criança se apropria desses objetos culturais. Não há predisposição genética para essa aprendizagem, diferente do que ocorre com a fala.



**5** A Alfabetização e o Letramento, embora sejam, processos distintos, são indissociáveis. Nesse sentido, a alfabetização deve ocorrer no contexto de e por meio das práticas sociais de leitura e escrita. É preciso alfabetizar letrando.



M F A I W S P G T Q N Z  
R A I Z



**6** No processo de alfabetização os “erros” das crianças revelam o momento particular de apropriação do sistema de escrita. Cabe ao alfabetizador problematizar essa apropriação.

**7** Não há um método ideal de alfabetização, o que existe são diferentes metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que devem ser criteriosamente analisadas para a tomada de decisão no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico.

**8** Na alfabetização infantil, assim como nos demais processos educativos, a relação professor-aluno ultrapassa os limites pedagógicos, é uma experiência relacional. Para além do cognitivo, nessa relação está em jogo o ser humano na sua totalidade.





**9** O papel do professor é mediar o processo de ensino aprendizagem para que os alunos possam interagir dialo-gicamente com a leitura e a escrita.

**10** Os fundamentos da educação infantil e os fundamentos do ensino fundamental não diferem, essencialmente dos da educação em sentido mais amplo. A diferença se dá no nível da prática e do desenvolvimento do trabalho.

Sendo assim, a alfabetização deverá ocorrer de forma articulada nessas duas etapas da educação e essa articulação terá como ponto de partida o respeito às especificidades da Infância.

Sendo assim, a alfabetização deverá ocorrer de forma articulada nessas duas etapas da educação e essa articulação terá como ponto de partida o respeito às especificidades da infância.

A proposta de Rede Municipal de Educação de Gaspar, que hoje se mostra, é fruto do amadurecimento no pensar dos educadores sobre a Infância. Tal amadurecimento se deu a partir de um programa de formação continuada que teve seu início em 2009, com a professora Cleide Sopelsa. A formação foi organizada de modo que cada educador pudesse se sentir participante do processo, lendo, escrevendo e organizando textos que abordam as características e necessidades da Infância no ambiente escolar. Desses encontros de formação, foi então feita toda a fundamentação teórica que estrutura o corpo da proposta e que será exposta no texto a seguir. Além das leituras, foram também socializadas práticas pedagógicas, planejamentos e avaliações. A sua publicação não representa o término, mas sim o ponto de partida para futuras reflexões sobre educação e, em especial, sobre a alfabetização no município de Gaspar.

Cientes de que a teoria não pode ficar desvinculada da prática e que a prática é a concretização do que pensamos, o próximo passo desta rede será o de elaborar um Caderno Prático Metodológico que sirva como subsídio para exemplificar o que pensamos e que relações estabelecemos com os espaços, tempos e sujeitos na escola. Precisamos também considerar que os escritos dos educadores não são apenas “escritos”, com fim em si mesmo, mas possibilidades de reflexão que vêm a atender os desafios vivenciados por todos aqueles que atuam na sala de aula.







# A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GASPAR

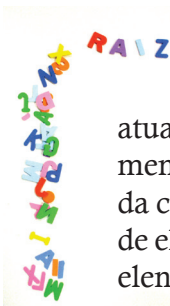
**Cleide dos Santos Pereira Sopelsa**

A construção da Proposta Pedagógica para a Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Municipal de Ensino de Gaspar teve início no segundo semestre do ano de 2009, envolvendo professoras e profissionais da educação (coordenadoras pedagógicas, professoras de apoio, professoras de suporte) das turmas de 1º e 2º ano, que buscavam compreender de forma mais aprofundada os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações na ação pedagógica.

No decorrer do ano de 2010 os trabalhos tiveram continuidade através de momentos de formação mensais. O foco das discussões se ampliou passando a contemplar questões relacionadas à construção de uma Proposta Pedagógica para a *Infância* no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para tanto, tornou-se necessário colocar em discussão o modo como os tempos e os espaços da escola se organizam, as concepções de Infância, de função social da escola, as formas de ensinar e aprender, planejar e avaliar, desenvolver o currículo e trabalhar com o conhecimento tendo a *criança* como foco de todo o processo.

As discussões realizadas nos momentos de formação, embasadas na ação educativa que acontece no cotidiano das escolas, em textos de fundamentação teórica e em materiais norteadores da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos emitidos pelo MEC, foram registradas continuamente, constituindo a história do grupo. Estes registros, assim como textos que orientam nosso trabalho serviram de fonte para o próximo a ser dado: a elaboração coletiva de nossa Proposta.





Em 2011, as professoras e profissionais da educação que atuam com as turmas de 3º ano passaram a fazer parte dos encontros mensais de formação sobre a temporalidade da Infância e a participar da construção da Proposta. No decorrer deste ano, deu-se o processo de elaboração e sistematização do documento. A partir das temáticas elencadas como prioritárias, os grupos em seus espaços escolares passaram a discutir e elaborar textos que explicitam o modo como desejamos que a ação educativa para e com a Infância se constitua.

Este movimento culminou com o seminário de apresentação e aprovação da Proposta envolvendo professoras, profissionais da educação e gestores que participaram de sua elaboração.

Neste documento apresentamos os textos resultantes deste movimento. O objetivo desta publicação é apresentar as bases conceituais da Proposta para a Infância no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Gaspar. A seguir alguns pontos específicos de cada um dos textos são apresentados.

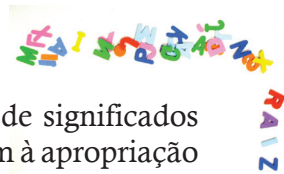
O primeiro texto, intitulado **Infância e escola**, fala sobre a concepção de criança que se busca construir em nossa Proposta e a necessidade de se repensar os tempos e espaços da escola em função da Infância, apontando o cuidado especial que precisamos ter com as crianças de seis anos que frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, o texto **Função social da escola** tem como eixo de discussão a função atribuída socialmente à escola, como instituição, de assegurar o acesso de todos aos conhecimentos historicamente construídos. O texto aborda também o papel do professor neste processo.

O texto **Criança como foco do processo ensino-aprendizagem** parte do princípio de que o processo ensino-aprendizagem deve ser organizado tendo como base a criança, seus conhecimentos prévios, suas características e necessidades. Para tanto, destaca a importância do perfil inicial das turmas como instrumento indispensável e discute alguns caminhos que buscam alcançar tal propósito.

A concepção de conhecimento e aprendizagem que orienta esta Proposta é apresentada através do texto **Conhecimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural**. O texto defende a ideia de que a aprendizagem se dá na interação com o outro através de processos necessariamente mediados e que o conhecimento é





resultado da organização de informações em redes de significados construídos através de atividades específicas que levam à apropriação do conhecimento, sendo que a escola exerce função imprescindível neste processo.

Logo após, o texto **Formação de conceitos** destaca a importância da compreensão do modo como se dá a elaboração dos conceitos, destacando sua centralidade no currículo. Para esclarecer como este processo acontece, o texto traz a discussão sobre o plano da ação, o plano da representação e a tomada de consciência como etapas progressivas da elaboração dos conceitos pela criança.

Com o propósito de dar continuidade à discussão sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos, o texto **Interações sociais e linguagem** aborda o papel das interações no processo de aprendizagem e a linguagem como constitutiva dos sujeitos.

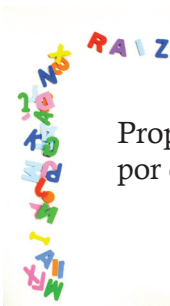
O direito da criança de acesso aos conhecimentos provenientes das diferentes áreas e os objetivos do trabalho pedagógico em cada uma delas são abordados de forma sintetizada no texto **Áreas do conhecimento**. O texto discute também a compreensão de que pensar o currículo não se resume a listar os conteúdos a serem trabalhados e aponta a necessidade de compreender que o mesmo diz respeito a todas as relações e processos que se estabelecem no cotidiano escolar.

O modo como se dá a apropriação da linguagem escrita, os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações para a ação pedagógica são abordados no texto **Alfabetização e letramento: o desafio de alfabetizar letrando nas turmas da Infância do Ensino Fundamental**. Com o propósito de consolidar estes processos no cotidiano das salas de aula são apontadas dimensões consideradas fundamentais no trabalho com a linguagem escrita com crianças.

A noção de avaliação para a formação humana que temos buscado construir em nossas ações pedagógicas e os instrumentos organizados para que esta se institua estão descritos no texto intitulado **Concepção de Avaliação**.

Os textos sobre **Planejamento, Atividades Permanentes e Projetos** abordam modalidades organizativas da ação pedagógica que possibilitam repensar os tempos e os espaços da escola e articular propostas que garantam aprendizagens significativas para as crianças.





É importante destacar que o trabalho de construção desta Proposta se orienta nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural, por compreendermos que:

O ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. (...) Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares. (SANTA CATARINA, 1998).



Nesta perspectiva, os textos construídos buscam explicitar a concepção de homem, sociedade, educação e aprendizagem que almejamos construir através da ação pedagógica. Explicitam também a necessidade da escola assumir posicionamentos político-pedagógicos que rompam com uma visão de currículo neutro e com função meramente técnica assumindo o compromisso com um currículo que crie condições de ampliação do repertório cultural de todas as crianças que frequentam as turmas da Infância. Garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes ao processo de formação dos seres humanos.

O desafio que se coloca para a Rede Municipal de Ensino de Gaspar a partir da publicação deste documento é o de consolidar esta Proposta materializando-a através da ação pedagógica de modo que cada criança que frequenta nossas escolas possa apropriar-se dos conceitos científicos de forma significativa.

## REFERÊNCIA

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina. Florianópolis: COGEN, 1998.





# INFÂNCIA E ESCOLA

E.E.B. ANGÉLICA DE SOUZA COSTA

A Proposta para a Infância no Ensino Fundamental do município de Gaspar concebe a criança como sujeito ativo, inventivo, investigador, pensante, criativo, afetivo e, principalmente, sujeito de direitos, entendendo que ela se constitui culturalmente na relação com seus semelhantes. Portanto, essa constituição é determinada pelo momento histórico, contexto social, grupo cultural e familiar do qual faz parte.

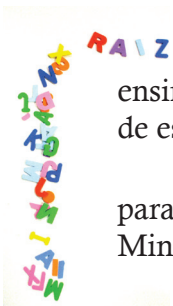
Entendemos também que a criança necessita de espaços e oportunidades que lhe propiciem um desenvolvimento pleno e saudável. Para isso, é necessário que o professor compreenda o que é a Infância e como ela se expressa em suas múltiplas linguagens.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Infância é o período que compreende os doze primeiros anos de vida, período fundamental na formação do ser humano. Essa concepção de Infância deve ser respeitada, inclusive no universo escolar.

As políticas públicas para a educação no Brasil vêm sendo repensadas no sentido de ampliar e reformular o ensino fundamental com o propósito de possibilitar processos de aprendizagem mais eficientes e, ao mesmo tempo, apontar a necessidade de os educadores entenderem os anos iniciais de ensino como temporalidade da Infância.

No Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental, consta como orientação geral para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2004), a determinação legal de implantar progressivamente o ensino de nove anos para crianças de seis anos, cuja aprovação consta na Lei nº 11.274/2006. A mesma tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagens no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de





ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.”

Apesar da importância da ampliação do ensino fundamental para nove anos, os documentos orientadores, emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), advertem:

[...] o ingresso da criança de 6 anos no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas, e cognitivas (BRASIL - MEC, 2006, p. 4).

Na Rede Municipal de Ensino de Gaspar, as turmas do 1º ano, 2º ano e 3º ano compõem a Infância no Ensino Fundamental. E o atendimento a essas especificidades ocorre desde o ano de 2006, com crescente qualificação das práticas pedagógicas.

Acreditamos que com a reestruturação do ensino, as crianças, de um modo geral, e em especial as que pertencem às classes menos favorecidas, terão, mais cedo, acesso a aprendizagens significativas e sistematizadas, próprias do ambiente escolar. Nesse sentido, entendemos que a função da escola é assegurar, com competência, que essas aprendizagens aconteçam.

Com relação à entrada das crianças de seis anos na escola, é importante ressaltar que não basta apenas que sua presença no Ensino Fundamental esteja garantida em lei. A preocupação precisa ser com o respeito às características da Infância e a organização dos tempos e dos espaços, de modo a receber e acolher todas as crianças que compõem a temporalidade da Infância. Para tanto, a escola precisa ser repensada em todos os sentidos. De acordo com Delors, o grande desafio dos educadores é torná-la *lugar da busca do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver* (1999).

Nessa perspectiva, a escola precisa se constituir um espaço que possibilite o desenvolvimento e o gosto pelas múltiplas dimensões do conhecimento, ampliando o repertório cultural da criança e o seu desenvolvimento integral.

Defendemos a concepção de que a criança precisar ser vista como um todo e ter sua singularidade respeitada. Portanto, é fundamental compreender que o brincar, o cantar, o lúdico, a leitura, a escrita, o diálogo e a experimentação, são imprescindíveis para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e que sejam autoras do processo.





M  
A  
I  
S  
P  
R  
O  
G  
R  
A  
M  
A  
S  
R  
A  
I  
Z

A intenção é que a escola repense seus tempos, seus espaços e suas propostas de ensino e aprendizagem, de modo a considerar as características das crianças, promovendo uma prática pedagógica que estimule, ainda mais, a imaginação, a curiosidade e o desejo de aprender.



Escola: E. E. B. Zenaide Schmitt Costa.  
Turma 1º Ano B  
Professora: Maria do Rocio da Silva  
Tema: Brinquedos  
Objetivo: Desenvolver a socialização por meio do brincar.



Escola: E. E. B. Zenaide Schmitt Costa.  
Turma 1º Ano B  
Professora: Maria do Rocio da Silva  
Tema: Brinquedos  
Objetivo: Desenvolver a socialização por meio do brincar.





## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pra a inclusão da criança de seis anos de idade. (orgs). Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. 2 ed. Brasília: MEC. 2007, 135 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Coordenação geral do Ensino Fundamental**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. (Trad.) José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole *et all* (Orgs.). José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. (Trad.). 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) acesso em 07.11.2011

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) acesso em 22.11.2011







# FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

E.E.B. Luiz Franzói

A escola deve transformar-se numa comunidade de vida e a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência.

(Sacristán e Gomez, 2000, p.25)

Sabemos que a escola, atualmente, está em constante processo de mudança. Vivemos um período de transformação histórica da humanidade e da sociedade em geral. Em decorrência dessas mudanças, e da necessidade da escola ser repensada no intuito de assumir a função socialmente atribuída a ela enquanto instituição, de assegurar o acesso de todos aos conhecimentos historicamente construídos, a legislação vigente, assim como as políticas públicas voltadas para a educação, têm apontado questões de importância fundamental a serem consideradas em nossa Proposta para a Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos.

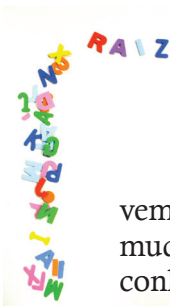
De acordo com a Constituição Federal (Art. 205), a função da escola é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho. Diz a lei: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, define que:

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

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.





§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

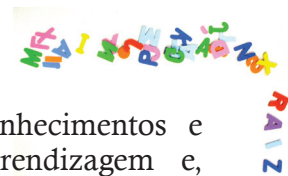
Desse modo, a função da escola, da docência e da pedagogia vem mudando à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam, e o direito à educação se amplia, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação; também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, formando sujeitos éticos. (MEC, 2007, p.13)

O desafio a que nos propomos é avançar em uma concepção de escola que, ao mesmo tempo, “humanize e assegure a aprendizagem” (MEC, 2007). Humanizar a escola é sair do ambiente frio de paredes que se repetem anualmente e reformular planejamentos até então guardados e que respondem apenas às exigências dos órgãos reguladores. A escola humanizada há de propiciar ambientes acolhedores, com planejamentos que promovam a construção de saberes e que encantem os educandos para serem aprendizes. Deve possibilitar que os alunos adquiram, elaborem e reelaborem conhecimentos. Que desenvolvam as competências e as habilidades necessárias para operar, rever, recriar e redirecionar tais conhecimentos.

A instituição escolar (...), foi constituída na história da humanidade como o espaço de socialização do conhecimento formal historicamente construído. O processo de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: por meio das artes e das ciências o ser humano transforma sua vida e de seus descendentes. A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana. (LIMA, 2007, p. 19).

Entendemos com isto que, no convívio com a família e adultos, a criança vai adquirindo conhecimentos cotidianos que são repassados pelas gerações e que fazem parte da sua cultura. Na escola, esses conhecimentos necessariamente precisam ser ampliados e sistematizados, pois o educando é um centro privilegiado de educação, cidadania e cultura. Ao ingressar na escola, é importante





que a criança se aproprie de determinados conhecimentos e domine instrumentos que possibilitem sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento como ser humano. Mas também é importante construir a noção de que esses conhecimentos vão além do benefício pessoal de cada sujeito e se constituem benefício coletivo.

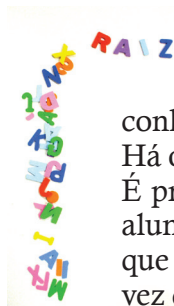
Entendemos, portanto, que é necessário que a criança perceba o espaço escolar como diferente dos seus lares, mesmo sendo um espaço público. É na escola que ela potencializa suas vivências cotidianas e aprende a utilizar o conhecimento formal que adquire. Sua relação com o adulto é mediada pelo conhecimento formal. “O professor já se apropriou do conhecimento que o educando deverá adquirir e a interação entre ambos deve ser tal que permita e promova a aprendizagem deste conhecimento. A ação pedagógica implica, portanto, numa relação especial em que o conhecimento é apropriado.” (LIMA, 2007, p. 19).



E.E.B. Luiz Franzói  
Turma: 1º ano  
Prof. Patrícia Z. Conceição  
Obj: Construir brinquedos e brincadeiras resgatando o universo cultural da comunidade.

E.E.B. Luiz Franzói  
Rua José Rangel s/n,  
Bateias – Gaspar  
Atende alunos do 1º ao 9º ano.





Apesar de se afirmar muitas vezes que a criança constrói seu conhecimento, é importante também dizer que ela não o faz sozinha. Há o papel do adulto e, conseqüentemente, o do currículo elaborado. É preciso que a escola compreenda que também é seu papel dar ao aluno condições para que seja inserido no meio social. Hoje, sabe-se que é necessário ressignificar a unidade ensino-aprendizagem, uma vez que sem aprendizagem o ensino não se realiza. Faz-se necessário repensar o papel da escola na construção do saber crítico do aluno. Somente através de uma educação que valorize o saber crítico é que teremos cidadãos mais preparados para a vida, para enfrentar os desafios que são impostos por uma sociedade globalizada.



Escola de Educação Básica Angélica de Souza Costa  
Prof. Eliani Bagattoli  
Turma: 1º ano – matutino – 1º ano – vespertino  
Objetivo: Estimular o uso social da leitura e da escrita.

## REFERÊNCIAS

GIMENO SACRISTÁN, José; PEREZ GOMEZ, Angel I. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, 1996.

BEAUCHAMP, J. (Org.) **Indagações sobre o currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.





# CRIANÇA COMO FOCO DO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM

E.E.B. PROFESSORA ANINHA PAMPLONA ROSA

As condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e enquanto categoria social.

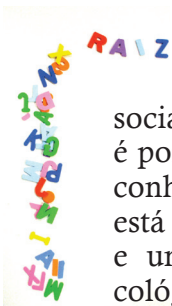
*Salto para o Futuro*



EEB. Ervino Venturi  
Turma: 3º ano  
Prof. Vanessa C. Roden  
Obj: Estimular o prazer pela leitura de diversos gêneros textuais

**N**a Proposta Pedagógica para a Infância na Rede Municipal de Educação de Gaspar, reconhecemos a criança como sujeito social, constituída de direitos, detentora de cultura, costumes, valores e hábitos historicamente construídos, e buscamos respeitar as características da Infância.





Entendemos que a educação escolar, por ser uma prática social, tem papel fundamental na aprendizagem da criança, pois é por meio dela que a criança amplia suas experiências e constrói conhecimento. “Desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2003, p. 118)

De acordo com a legislação vigente, ao ingressar no Ensino Fundamental, é direito da criança uma educação que garanta seu “desenvolvimento integral (...), em seu aspecto físico, psicológico e social” (LDB, 1996). Com base no que preconiza a lei, entendemos que as crianças que frequentam as turmas que compõem a Infância no Ensino Fundamental de nove anos de Gaspar precisam ser consideradas em suas diferentes possibilidades de manifestação, bem como em suas diferentes formas de apreender a realidade, com direito à expressão, à aprendizagem e ao desenvolvimento por meio de múltiplas experiências, ou seja, precisam ser colocadas como foco do processo de ensino e aprendizagem.

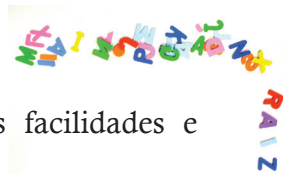
Diante desse desafio, entendemos, como aponta Ostetto (2000), que é imprescindível “a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento. Afinal, para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo.”

De acordo com Corsino, (2007, p. 62), “é importante que o professor pense nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo”. Ainda segundo a autora, a aprendizagem incide fora e dentro da escola. E, para que esta, no ambiente escolar, aconteça com qualidade, devemos fundamentar nossas ações em decisões pedagógicas, considerando os saberes já existentes e a diversidade.

Com base nesses pressupostos, entendemos que a elaboração do *perfil inicial das turmas, bem como o perfil individual*, é o ponto de partida para nosso trabalho, pois este se configura como um instrumento avaliativo que nos permite:

- conhecer as crianças;
- saber quais são os seus interesses e preferências;





- compreender suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades;
- identificar como é seu grupo familiar e social;
- descobrir características de suas vidas dentro e fora da escola.

De posse dessas informações iniciais, é possível ao professor “planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais” (CORSINO, 2007, p. 58). Desse modo, é possível atuar como mediador do processo ensino/aprendizagem. De acordo com a mesma autora, tal postura.

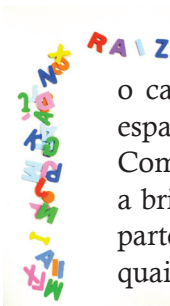
...implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica, também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir a criança e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho.

Entendemos que, quando nós, professores, percebemo-nos como indivíduos em contínua aprendizagem, mudamos a relação que temos com o saber. Saber aprender é tão importante quanto saber ensinar. Ensinar é desenvolver estratégias e metodologias de aprendizagem. Saber aprender é perceber o outro, é saber ouvir e falar, é ter olhar sensível. É enxergar como a criança é curiosa e inventiva. É respeitar a Infância, o seu tempo de vida, suas relações. Perceber a necessidade do brincar, do movimento, do lúdico dentro e fora da sala de aula.

Nosso papel, nessa perspectiva, é muito além de transmitir informações, compartilhar objetivos, tarefas, significados e conhecimentos. É preciso compreender como os alunos aprendem, aproximando-nos dos conhecimentos que eles têm para ajudá-los a se apropriarem dos objetivos propostos.

Desse modo, é necessário que nosso planejamento seja elaborado considerando as especificidades da Infância e criando espaços e tempos significativos. Portanto, destacamos alguns questionamentos que consideramos fundamentais em nossa proposta: como planejar as atividades escolares de acordo com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças? Como organizar de maneira significativa os tempos e os espaços da escola? Como desenvolver ações que explicitem que





o caráter pedagógico deve marcar e envolver todos os seus tempos e espaços – do recreio, do lanche, da entrada, do banheiro, do refeitório? Como compreender que os espaços para as diversas linguagens e para a brincadeira não se restringem à Educação Infantil e sim devem fazer parte também do ambiente da escola, haja vista que os sujeitos com os quais trabalhamos são crianças? (OSTETTO, 2000).

Borba (2007, p. 44) aponta alguns caminhos

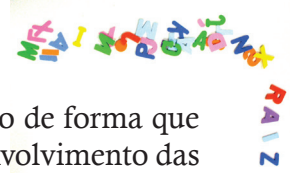
Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre as crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando a disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros.

Nesse sentido, pontuamos caminhos que consideramos essenciais em nossa Proposta:

- Conhecer as crianças, articulando o que já sabem aos objetivos das diferentes áreas de conhecimento.
- Entender que o professor tem papel estratégico e fundamental de mediar intencionalmente o processo de aprendizagem elegendo conteúdos significativos e metodologias adequadas.
- Garantir o estudo articulado das diferentes áreas do conhecimento.
- Entender as crianças como sujeitos ativos que constroem hipóteses sobre o mundo que as cerca e elaboram conhecimentos na interação com o outro.
- Compreender que a linguagem é constitutiva do sujeito e, portanto, central nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar.
- Compreender que o elo central do processo de aprendizagem e construção de conhecimentos é a formação de conceitos;







- Planejar e organizar o trabalho pedagógico de forma que haja aprendizado real e consequente desenvolvimento das crianças.
- Organizar os tempos da escola usando modalidades de planejamento que possibilitem qualificar didaticamente o trabalho pedagógico indo ao encontro dos interesses das crianças e, ao mesmo tempo, ampliando sua inserção cultural.
- Conceber a avaliação como de forma processual, diagnóstica, participativa, formativa e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica.

Então, cabe a nós, responsáveis pela educação, garantir, por meio do trabalho educativo, condições de aprendizagem, sem esquecer outra tarefa importante que devemos ter com as crianças que compõe a Infância no Ensino Fundamental, especialmente com as que chegam ao ensino fundamental para frequentar o 1º ano: o *cuidado*.



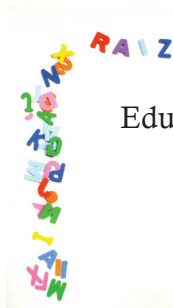
E. E. B. Prof. Aninha Pamplona Rosa.

Professora: Tatiane

1º ano

Obj.: Desenvolver habilidades que capacitem a interação com os textos escritos





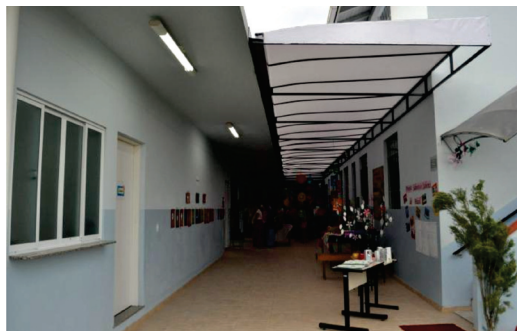
De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,

Cuidar significa valorizar as capacidades já desenvolvidas pelo sujeito aprendente. A base do cuidado humano é o respeito às diferenças. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. Cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela, reconhecendo-a como sujeito e não como mero objeto das ações escolares e da família, facilitando, assim, sua formação num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo as suas necessidades. (1998, p. 24).

Portanto, conceber nossa criança como foco do processo ensino-aprendizagem é respeitá-la como ser humano, é não subestimar sua capacidade, é conhecê-la em todos os aspectos. É compreender nosso verdadeiro papel de professores e nossa tamanha responsabilidade frente à educação escolar.



E.E.B Aninha Pamplona Rosa  
Rua Rodolfo Vieira Pamplonas/n,  
Gaspar Mirim  
Gaspar  
Atende alunos de Pré escola e de 1º  
ao 5º ano



## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SEF. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 2ª ed. 2007.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular para Educação Infantil.** v. 1. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, 1996.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, 2000.





# CONHECIMENTO E APREDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

E. E. F. PROF. OLÍMPIO MORETTO

Desde os primeiros relatos da existência humana, sabe-se que o ser humano vivia em grupos. E, nessa convivência, passava-se o conhecimento de um para o outro. Sabe-se também que é no convívio social, na interação com o outro que uma pessoa desenvolve suas potencialidades. Mas, não há desenvolvimento se faltar situações adequadas para o aprendizado.

Com o propósito de compreender como as crianças aprendem e elaboram seus conhecimentos, buscamos, nos aportes da perspectiva histórico-cultural, os fundamentos para entender o modo como os seres humanos se apropriam do conhecimento e o papel da escola e dos professores/as nesse processo.

Os estudos de Vygotsky (1998/1999) contribuíram no entendimento do processo de aprendizagem humana. O autor defende a ideia de que o caráter mediador é uma das características que marcam a atividade humana. Segundo ele, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem em cena duas vezes, primeiro no nível social e, depois, no individual: primeiro entre as pessoas, (como uma categoria interpsicológica) e, depois, no interior da criança (como categoria intrapsicológica).” (1998, p. 94).

Entendemos que esse processo, denominado *internalização*, diz respeito à “reconstrução interna de uma operação externa” e consiste na *apropriação*, pelo indivíduo, das produções culturais da sociedade. Segundo Leontiev (1978, p. 320), apropriação é “o processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento formados historicamente”, no qual a práxis humana é central, haja vista que o sujeito não tem papel passivo. Assim sendo, acreditamos que seja de suma importância que na escola o aprender não se restrinja apenas à apropriação dos conteúdos, mas sim na apropriação da cultura pela prática, pelas interações com o outro, com a natureza, com a criança como sujeito ativo no processo.





E.E.B. Olímpio Moretto  
Estrada Geral Gaspar  
Grande- Gaspar  
Atende alunos do 1º ao  
5º ano



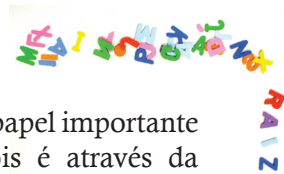
O processo de apropriação se dá, necessariamente, por instrumentos mediadores de natureza física (ferramentas) e representacionais (signos). Vygotsky dá destaque aos signos e os aponta como instrumentos mediadores constitutivos das características especificamente humanas. No entanto, para que as crianças se apropriem dos signos resultantes do desenvolvimento histórico, suas relações com estes precisam ser mediadas pela relação com o outro. Segundo ele,

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1999, p. 40).

Isso significa que, antes mesmo que a criança comece a frequentar a escola, ela vive uma série de experiências. Já sabe falar, conversar com adultos e outras crianças, imita cenas e pessoas do seu meio, pergunta sobre assuntos do seu interesse e obtém respostas. Essas aprendizagens anteriores à escola são os conceitos espontâneos e são formados no cotidiano da criança, nas relações com as pessoas do seu meio. É preciso que a criança tenha formado conceitos cotidianos para trabalhar os conceitos científicos.

Com base no exposto acima, entendemos que a escola assume papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada ser humano e da sociedade como um todo, pois se constitui socialmente a instituição responsável por socializar o conhecimento formal historicamente construído.





Acreditamos que a aprendizagem escolar tem um papel importante na construção dos processos mentais da criança, pois é através da aprendizagem dos conhecimentos científicos que os conceitos cotidianos são transformados. Desse modo, em nossa proposta, buscamos que a escola se constitua espaço de ampliação da experiência humana que, através da educação formal, desenvolverá novas possibilidades de pensamento e de comportamento.

Nessa perspectiva, pensamos que a relação da criança com o adulto (professor/a) na escola precisa ter um caráter diferenciado. O adulto “não pode ser simplesmente mais um adulto com quem a criança interage.” O professor tem a função pedagógica de possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado/formal. Tem papel historicamente definido de socializador desse conhecimento e a tarefa específica de usar o tempo de interação com a criança para promover seu processo de humanização. (LIMA, 2007).

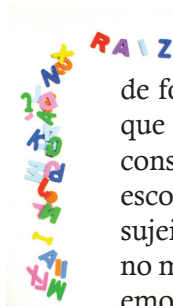
De acordo com Lima, faz-se necessário

(...) superar, também, a concepção de que o conhecimento seja apenas informação. O conhecimento resulta da “organização” de informações em redes de significados. Esta organização não é uma organização qualquer, pois deve ser passível de ser ampliada por novos atos de conhecimento, por outras informações ou ainda ser reorganizada em função de atividades específicas à apropriação do conhecimento. Quando ao ser humano é ensinado algum conteúdo de alguma área de conhecimento formalmente organizado, ele estabelece formas de pensamento (conceitual) muito diversas das que constitui nas atividades da vida cotidiana. (2007, p. 23).

Com base nos estudos citados, acreditamos que “Toda criança se desenvolve indo ou não para a escola”. O que é de domínio da espécie humana vai se desenvolver independentemente da criança frequentar a escola ou de, mesmo estando na escola, se encontrar numa situação de não aprendizagem. O que não é do domínio do desenvolvimento precisa ser ensinado. “Apropriar-se da língua escrita, ler e escrever, formar conceitos de história, geografia, ecologia e de outras matérias, desenvolver o pensamento matemático, aprender a escrever matematicamente uma operação, tudo isto depende de ensino.” (LIMA, 2007, p. 36).

Em nossa Proposta Pedagógica para a Infância, a ação de construir conhecimento, na escola, precisa envolver o educando, o educador e o conhecimento. No entanto, essa ação não pode ser compreendida fora do contexto sócio-cultural mais amplo, pois a escola não existe isoladamente,





de forma independente. A ação pedagógica tem uma dimensão política que reflete no modo como se dá a dinâmica da sala de aula e na constituição dos sujeitos. As experiências de ensino e aprendizagem na escola também envolvem emoções e trocas afetivas que constituirão o sujeito, influenciando a sua personalidade e o modo deste se posicionar no meio social. Desse modo, as trocas afetivas, a vivência e expressão das emoções são muito importantes no processo de aprendizagem.

Diante do exposto, entendemos que a escola tem papel fundamental no processo de socialização do conhecimento formal historicamente construído pela humanidade para todos os sujeitos, independentemente do grupo social a que pertencem, e dos conhecimentos que estes tenham construído ou não de modo informal em seu cotidiano e em suas experiências anteriores à escola. É seu papel identificar esses conhecimentos para torná-los base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de ampliação dos mesmos. “Não se trata de dar continuidade à experiência do cotidiano que o aluno traz, mas de transformá-la à luz do próprio conhecimento.” (LIMA, 2007, p. 46). Desse modo, em nossa proposta, rompemos com a ideia de professor/a como mero facilitador do processo e o colocamos no centro da formação de conceitos, juntamente com o aluno e o conhecimento, entendendo-o como mediador, responsável por organizar e desenvolver atividades de ensino aprendizagem.

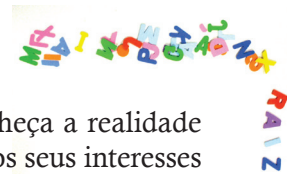
Oliveira, (1997) aponta três implicações dos postulados de Vygotsky para o ensino escolar: a primeira é a ideia de transformação, de um olhar que possibilita planejar para além do que é possível no presente, o que significa favorecer situações em que os alunos atuem além do desenvolvimento real.

A segunda é fazer com que a escola tome para si a tarefa de ensinar, considerando cada aluno como sujeito, garantindo espaços para aprendizagem significativa e que tenha papel essencial no desenvolvimento psicológico de cada um.

A terceira é a mais relevante e está relacionada com os processos interpsicológicos; necessita que a escola garanta situações de cooperação entre os membros, ou melhor, que estimule o intercâmbio entre diferentes pontos de vista, incentive a troca de interação social na busca do processo intelectual.

Tais implicações apontam a necessidade de usar situações vivenciadas pelo aluno para que ele estabeleça uma relação entre os conceitos e constitua uma rede de significados, fazendo com que o mesmo reflita sobre os seus conceitos prévios e reestruture-os. Dessa forma, não podemos ter a pretensão de fazer com que seja aprendido





um conceito pronto. É importante que o professor conheça a realidade dos alunos e de sua família, do meio em que ele vive, e os seus interesses para encontrar formas significativas de alcançar os objetivos propostos.



**E.E.B. OLÍMPIO MORETTO**

Turma: 3º ano

Professora: Cleusa B. Sansão

Objetivo: Valorizar o patrimônio sócio-cultural, conhecendo sua história.



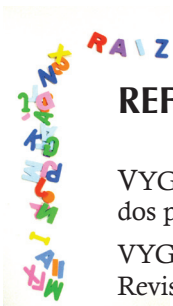
**EEB Belchior**

Turma: 1º ano

Prof/ coord. Marili S. Córdova

Obj: Desenvolver procedimentos de cálculo mental através de jogos interativos





## REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**, (Trad.) Jefferson Luiz Camargo, Revisão Técnica, José Cipolla Neto. 2. Ed. São Paulo Martins Fontes, 1999.

ESTRELA, Maria Tereza. **Disciplina da sala de aula**. Porto Editora. Portugal, 1992, p.39.

LIMA, Elvira Souza, **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.







# FORMAÇÃO DE CONCEITOS

E. E. B. ZENAIDE SCHMITT COSTA

A crença de que a escola precisa se comprometer com uma proposta pedagógica para a Infância que possibilite às crianças construir conhecimentos de forma significativa e garantir o direito de aprender a todas, nos apontou a necessidade de conhecer mais sobre o processo de formação de conceitos. Para tanto, buscamos na perspectiva histórico-cultural os fundamentos para nossas discussões.

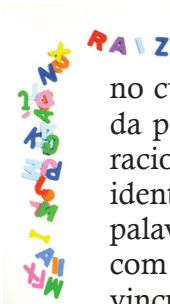
De acordo com Vygotsky (1998, p. 62), “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”. Segundo o autor

A criança desde seus primeiros momentos de vida está imersa em um sistema de significações sociais. Os adultos procuram ativamente incorporá-la a reserva de ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mentais consolidadas (e emergentes) da sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. (FONTANA, 1997, p.122)

Desse modo, percebemos que a elaboração conceitual diz respeito a “um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado” (FONTANA, 1997, p.122). Portanto, não se desenvolve naturalmente, depende necessariamente da mediação do outro.

Percebemos que a formação de conceitos é o elo central do processo de aprendizagem, portanto assume papel fundamental





no currículo. Nesse sentido, para compreender as variações no uso da palavra que permitem explicar “as transformações na forma de raciocinar que resultam na formação de conceitos”, Vygotsky (1999) identificou fases que caracterizam um processo evolutivo no uso da palavra e se desenvolvem na criança, no curso de suas interações com os demais membros da espécie; no entanto, as fases não estão vinculadas à faixa etária e sim à qualidade das interações que a criança vivencia. A seguir, descrevemos rapidamente cada uma delas:



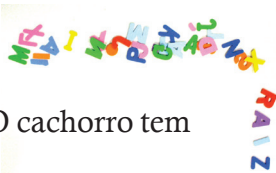
E.E.B Zenaide S. Costa  
Rua Jacob Junkes, 186, Santa  
Terezinha – Gaspar  
Atende alunos do 1º ao 9º ano

A primeira é chamada de *sincretismo* e se caracteriza pelo agrupamento de objetos de maneira desorganizada, sem levar em conta as diferenças que apresentam. Nessa fase, a criança não tem muita noção para classificar. Por exemplo: ao ser apresentada a um animal (cachorro), este será o “au, au” e qualquer outro que lhe for apresentado será também o “au, au”.

A segunda é chamada de *pensamento por complexos*. Os objetos são agrupados de acordo com características visíveis, concretas e factuais. Ou seja, apesar das ligações carecerem de uma unidade lógica, elas se baseiam em *relações que de fato existem entre esses objetos*. Por exemplo, neste momento a criança já percebe que “o cachorro” é diferente dos demais animais.

A terceira fase é denominada pelo autor de *conceitos potenciais*, os quais *servem de elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos*. Nessa etapa, os objetos são agrupados de acordo com um





único atributo, como por exemplo, a cor ou a forma. O cachorro tem pelos, voz e tamanho diferentes de outros animais.

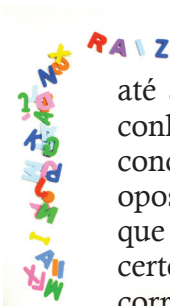
A quarta fase é a da formação de *conceitos*. Caracteriza-se pela *utilização da palavra como meio para centrar ativamente a atenção, para abstrair certos traços, sintetizá-los e representá-los por meio de símbolos*. É quando passa a fazer o movimento de análise e síntese e a expressá-lo através da palavra. O cachorro é mamífero, doméstico, vertebrado.

A formação de conceitos desenvolve as funções mentais superiores e é um processo mediado por signos os quais constituem o meio para a sua aquisição. Isto é, no que se refere à formação de conceitos, o mediador é a palavra, o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de algum signo. Portanto, o conceito se constitui ao longo de um tempo e de forma organizada. O tempo para aprender, geralmente, não é um tempo curto, pois a construção e o desenvolvimento dos conceitos são progressivos e dependem de sucessivas retomadas de um mesmo conteúdo. Formar conceitos de história, geografia, ciências e desenvolver o pensamento matemático depende do ensino e propõe um conhecimento mais organizado e significativo.

Para Vygotsky (1999), os conceitos podem ser classificados em conceitos espontâneos (ou cotidianos) e os não espontâneos (ou científicos). Os espontâneos são aqueles que a criança pode adquirir fora do contexto escolar, que não foram apresentados a ela de forma sistemática, embora sempre mediada por adultos. São desenvolvidos no decorrer da **atividade prática** da criança, de suas interações sociais imediatas. Ao operar com conceitos cotidianos, a criança **não está consciente** deles, pois a sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere no próprio ato do pensamento. Esses conceitos espontâneos podem ser exemplificados da seguinte forma: ao aprender a se alimentar sozinha, a criança realiza a atividade tendo atenção no que faz (não deixar o alimento cair, levar a colher à boca etc.) sem refletir sobre o alimento que está ingerindo (suas implicações para seu corpo).

Os conceitos científicos trabalhados no contexto escolar são apresentados pelo professor na forma de um sistema de ideias inter-relacionadas, e servem para o entendimento de uma área de conhecimento. Como por exemplo: ao falar com as crianças sobre a alimentação, o professor estará fazendo com que ela reflita sobre a importância desses alimentos para sua saúde: suas vitaminas e





até a origem desses alimentos. Dessa forma, estará ampliando os conhecimentos que a criança já tem sobre o assunto. Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato.

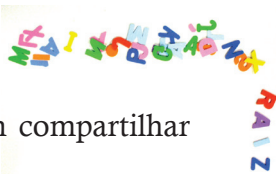
No entanto, para esse autor, os dois processos – o de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos científicos – se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo: o de formação de conceitos. Um conhecimento não é mais importante do que o outro. As aprendizagens cotidianas acontecem em função da necessidade, de maneira informal. Na escola temos um propósito. No dia a dia, por exemplo, a criança aprende a falar. Na escola, ela aprende o valor sonoro das sílabas, das letras. Humanizar a escola é oportunizar que todos tenham o direito de se apropriar do conhecimento. Por isso, precisamos ter clareza da função social desta instituição.

As ideias expostas acima nos permitem compreender que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Considera-se, então, que o aluno traz uma riqueza de conhecimentos sobre o mundo e seu funcionamento que, na maioria das vezes, entra em conflito com o que é imposto pela escola e tem de ser aprendido. É importante entender que, ao invés de passar conteúdos, precisamos construir conhecimentos, conceitos. E que estes precisam partir do conhecimento prévio da criança, uma vez que ela aprende a partir do que já sabe.

Acreditamos que seja importante para a escola diagnosticar o estágio em que o aluno se encontra, mas também procurar valorizar seus interesses e necessidades tornando o processo mais significativo e possibilitando a ampliação do repertório cultural das mesmas, sua principal tarefa. Assim, é preciso ter em mente a necessidade de intervir de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento da criança no sentido de ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento.

O papel do professor, então, é o de mediador do processo de aprendizagem, uma vez que nessa relação ele é o adulto, membro mais experiente da espécie, que já se apropriou dos conhecimentos que estão em processo de construção e que tem a função social de





planejar situações de aprendizagem que possibilitem compartilhar esses significados.

Para contribuir com esse processo, Vygotsky (1999) elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor, “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (p, 113). Isso significa que a zona de desenvolvimento proximal se refere ao conhecimento atual e potencial de desenvolvimento não só das crianças, mas de todos os seres humanos. Partindo da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, do que a criança já sabe, é que o professor precisa atuar, planejando atividades que ao mesmo tempo se antecipem aos conhecimentos que o aluno já possui, estando à frente de seu desenvolvimento cognitivo, mas que sejam possíveis de ser realizadas.

Ainda de acordo com Vygotsky (2000), as crianças não têm consciência da definição de muitas palavras com as quais operam espontaneamente em seu cotidiano. Por isso, defende a ideia de que “tomar consciência de alguma operação significativa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (VYGOTSKY: 2000, 275).

Corsino (2006) esclarece que o deslocamento do pensamento do plano da ação para a tomada de consciência pode ser pensado pelo professor em qualquer área. Segundo a autora, esse processo passa pelo *plano da ação*, *plano da representação*, até chegar à *tomada de consciência*. A seguir, descrevemos de forma mais detalhada essas etapas progressivas da elaboração dos conceitos pela criança.

- **Plano da ação:** a criança interage com o objeto, experimenta, analisa, levanta hipóteses. Ela precisa ter a possibilidade de vivenciar a ação pela sua movimentação e manipulação. Isto se dá de diferentes formas, como em aulas-passeio, estudos do meio, visitas, entrevistas, experiências com objetos diversos. Sendo assim, a criança vai se utilizando dos conhecimentos prévios que possui, para formar os novos conceitos.
- **Plano da representação:** o aluno irá expor como sentiu, vivenciou, e assim falar sobre suas opiniões, explicando como chegou a uma determinada ideia. Cabe ao professor pensar atividades que favoreçam a tomada de consciência, ou seja, o reconhecimento da criança sobre o assunto para





que as mesmas possam, através das diferentes linguagens (corporal, gráfica e plástica, oral, escrita), recriar na imaginação e expressão que pensam, o que entendem.

- **Tomada de consciência:** ao ler, discutir, buscar explicações científicas, ocorre a tomada de consciência. Quanto mais significativas forem as atividades, mais facilmente os conceitos serão elaborados.

É importante que o professor pense nas crianças, e em especial na infância, como sujeitos ativos, que participam e que intervêm na construção do seu conhecimento. Que abra espaços para suas ações, falas, produções fazendo da sala de aula um espaço de socialização.



E.E.B. BELCHIOR

Turma : 3º ano

Prof: Angela

Objetivo: Fazer um bolo utilizando o gênero textual receita.





M F I L W S P G Y T O N X  
R A I Z

E.E.B. ERVINO VENTURI  
Turma : 2º ano  
Prof: Ana Paula  
Objetivo: Propiciar momentos de leitura contribuindo  
para formação de comportamento leitor.

## REFERÊNCIAS

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B. ; GÓES. M. C. R. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygostky e a construção do conhecimento. 5. Reimpressão. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Ogs.). Michael Cole et all. (Trad.) José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** (Trad.) Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica, José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** (Trad.) Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.









# A LINGUAGEM E AS INTERAÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

E.E.B. FERANDINO DAGNONI

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também mediam a sua relação com o mundo. Conforme a criança cresce, ela recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura, cria experiências novas e amplia seu aprendizado.

Ao trabalhar com a temporalidade da Infância no Ensino Fundamental, é importante a criação de espaços diferenciados de interlocução como a brincadeira, o diálogo, a ludicidade, a fantasia, a imitação, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, colocando a criança como sujeito ativo no processo.

Para Corsino (2006), “a criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto no dia em que deixar ser criança). Reconhecemos o que é específico da Infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 76), o desenvolvimento mental dos seres humanos tem origem social. O autor afirma que “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”. Segundo ele, esse processo se dá nas e pelas interações sociais, e é viabilizado pela mediação do outro, a qual se dá, principalmente, pela palavra.

Essa relação com as outras pessoas se dá intermediada pela linguagem. Desse modo, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1998).





E.E.B. Ferandino Dagnoni  
Rua Ida Dagnoni, Gaspar  
Atende alunos de 1º ao 9º ano



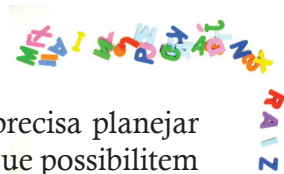
O processo de apropriação dos signos, resultantes do desenvolvimento histórico, se dá através de relações mediadas pela relação com o outro (no espaço escolar este outro pode ser considerado o professor, os colegas) e com os objetos de conhecimento. É na diversidade de situações de aprendizagem e de uso da linguagem, bem como nas suas particularidades, que se torna possível a troca e o desenvolvimento das capacidades cognitivas pelo esforço compartilhado na busca de soluções comuns, de momentos interativos de criação de hipóteses e apropriação de conhecimentos.

Com base nas ideias acima, entendemos que as crianças se desenvolvem em situações de interação social. E que são essas interações que possibilitam que se criem situações de aprendizagem em que, ao serem “ajudadas” por seus colegas, e principalmente por seus professores, que têm uma função específica de mediação, se torna possível que avancem em seu processo de aprendizagem, uma vez que esta “ajuda” se caracteriza como uma possibilidade de potencializar os conhecimentos que a criança já possui.

Na perspectiva histórico-cultural, o processo de conhecimento é concebido como

produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Tal movimento interativo não está circunscrito a uma relação direta, sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isto significa dizer que é através dos outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com os outros, no espaço da inter-subjetividade. (SMOLKA e GÓES, 1997).





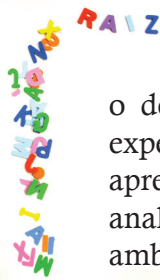
Diante do exposto, entendemos que a escola precisa planejar de forma intencional e consciente tempos e espaços que possibilitem às crianças interações significativas (entre elas, com o professor, com os diferentes objetos mediadores do processo de aprendizagem, como: livros, jogos, brinquedos, materiais de pesquisa diversos).

Seguem algumas situações que consideramos fundamentais no desenvolvimento do trabalho pedagógico:

- a partir da identificação dos conhecimentos prévios das crianças, planejar espaços e situações de aprendizagem que possibilitem interações significativas entre elas e destas com os objetos de conhecimento;
- organizar agrupamentos na sala de aula que permitam trocas entre crianças que se encontram em momentos parecidos do processo de aprendizagem e outros entre crianças em momentos diferentes (pautados em objetivos previamente estabelecidos);
- prever a interação do grupo através de situações de conversas, brincadeiras, aprendizagens orientadas;
- planejar situações de reagrupamento da turma em que o professor possa realizar intervenções/ mediações mais direcionadas a um grupo de crianças ou a uma criança individualmente;
- reagrupamentos da turma e entre turmas que levem em consideração o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, proporcionando interação entre as crianças no mesmo nível de desenvolvimento;
- promover reagrupamentos entre as turmas que possibilitem que as crianças possam interagir com outras da mesma idade ou de idades diferentes;
- considerar que estamos trabalhando com crianças, com a temporalidade da Infância no Ensino fundamental; em função disso também as interações com materiais adequados e a organização de espaços que levem em conta as características desta faixa etária precisam ser pensadas.

Portanto, cabe à escola respeitar a Infância e proporcionar momentos de interação e valorização das diferentes linguagens que favorecerão o desenvolvimento das crianças para que estas se constituam como sujeitos lúcidos e conscientes, capazes de alterar as circunstâncias em que vivem.





Para a perspectiva histórico-cultural, base da nossa proposta, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isso em um ambiente social e de ampla interação entre os sujeitos desse processo.



Escola de Educação Básica Ferandino Dagnoni  
Nome da turma: 3º ano A  
Professora: Josilane Karin Klabunde  
Objetivo: Criar maquetes em grupos reproduzindo os diferentes ambientes encontrados na natureza.



E.E.B.FERANDINO DAGNONI

Nome da turma: 1º ano B

Professora: Josiane de Oliveira Vitencourt

Objetivo da atividade: Confeccionar brinquedos de interesse dos alunos, utilizando regras para a realização de trabalho em grande grupo.

## REFERÊNCIAS

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos.** Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais:** interação social e subjetivação. 2. Reimpressão. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Rio de Janeiro, Martins Fontes 1998.





# AS ÁREAS DO CONHECIMENTO E O CURRÍCULO

E.E.B. NORMA MÔNICA SABEL

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Resolução CEB nº 2, 1998) constituem o documento legal que aponta os eixos que devem servir de base para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas e as redimensionem no sentido de reorganizar o Ensino Fundamental, tendo em vista sua ampliação para nove anos e a inclusão das crianças de seis anos no primeiro ano. Isso define os seguintes princípios:

- os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Diante desses princípios, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Os eixos acima e os documentos publicados pelo MEC (2004, 2006, 2007), que orientam o trabalho pedagógico a garantir “o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens” (MEC, 2006), constituíram a base das discussões e encaminhamentos realizados com relação ao currículo para a Infância no ensino fundamental de nove anos, na Rede Municipal de Ensino de Gaspar.





E.E.B. Norma Mônica Sabel  
Rua Pedro Bonifácio Sabel,  
Margem Esquerda - Gaspar  
Atende alunos do 1º ao 9º ano

Corsino (2006) comenta e aponta, de forma sintetizada, os principais objetivos do trabalho pedagógico em cada uma das áreas de conhecimento. São eles:

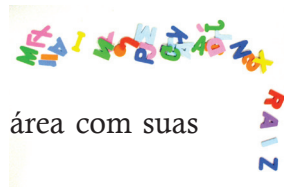
### **Ciências Sociais:**

- Ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação e de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza;
- Desenvolver reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais.

### **Ciências Naturais:**

- Ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e a tecnologia;
- Desafiar as crianças, levá-las a prever resultados, a simular situações, elaborar hipóteses, refletir sobre as situações do cotidiano, a se posicionar como parte da natureza e membro de uma espécie, estabelecendo as mais diversas relações e





percebendo o significado dos saberes dessa área com suas ações do cotidiano.

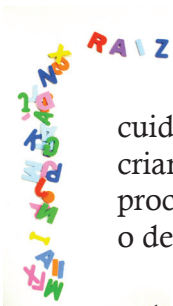
### **Linguagens:**

- Oportunizar as crianças a apreciarem diferentes produções artísticas (provenientes de diferentes épocas e grupos sociais) e elaborarem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando sua sensibilidade e sua vivência estética, possibilitando o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão;
- Proporcionar experiências que valorizem a consciência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade;
- Assegurar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita alfabética, possibilitando a compreensão e a apropriação dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções;
- Assegurar um ensino pautado por práticas pedagógicas que permitam a realização de atividades variadas, que possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversas.

### **Noções lógico-matemáticas:**

- Encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para elas; operando com quantidade e registrando as situações-problemas;
- Jogar com as crianças criando situações-problemas que promovam a troca de ideias entre elas;
- Conhecer a maneira de pensar para poder intervir e questionar adequadamente as crianças para que possibilitem o confronto de hipóteses;
- Oportunizar a ampliação de suas competências espaciais, corporais, intelectuais, intrapessoais e interpessoais.





A autora aponta também a necessidade de se planejar cuidadosamente a ação pedagógica, de modo a possibilitar às crianças o acesso a todas as áreas de conhecimento, fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva, promovendo assim o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões.

No entanto, a concepção de que pensar o currículo não se reduz a pensar os conteúdos a serem trabalhados e sim diz respeito à reflexão sobre a forma como se concebe e se organizam os tempos e os espaços da escola, aos modos de ensinar, aprender e avaliar, assim como a noção de conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizagem, levou-nos a fundamentar teoricamente e discutir encaminhamentos práticos para cada uma dessas questões, conforme pode ser percebido ao longo deste documento. Para tanto, buscamos tornar a criança o foco de nosso trabalho sem perder de vista o compromisso com sua inserção cultural (CORSINO, 2006), ou seja, nos propomos a investigar e conhecer quem são as crianças com as quais trabalhamos, como se caracterizam os modos, como vivem suas infâncias, quais são seus conhecimentos reais para, a partir dessas informações, delinear as propostas a serem desenvolvidas.

Entendemos que construir um currículo não é reduzi-lo a uma simples visão tradicional de mudanças de conteúdos dos currículos escolares e sim acrescentar novos conhecimentos relacionados às vivências dos alunos, levando em conta ainda as especificidades regionais. Dessa forma, sendo ele o coração da escola, é preciso levar em conta e discutir a perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, não esquecendo que o papel do professor é fundamental na sua materialização na sala de aula.

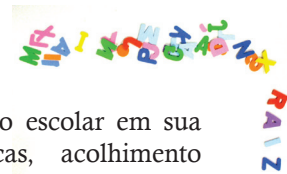
Sacristán (2000) nos remete a uma importante reflexão. Segundo o autor, “não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura.” Isso significa que o currículo escolar traduz marcas impressas de uma cultura nem sempre visíveis, mas que são latentes nas relações sociais de uma época. Essa cultura reflete aceitação ou negação de determinados mecanismos de reprodução social, com os quais pretendemos romper.

Para finalizar, e ainda de acordo com as Diretrizes, título V, no art.11, parágrafo único:

Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios







que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade; privilegia trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças e adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

Portanto, cabe à instituição escolar oferecer condições de aprendizagem e o contato com instrumentos que possibilitem a apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, garantam o processo de humanização a todos.

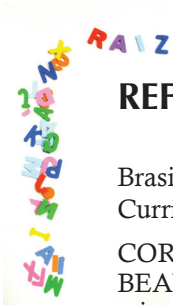


E.E.B. Norma Mônica Sabel  
Professora: Eliane S. Reinert  
Turma: 2º ano  
Objetivo: Estimular o uso social da leitura escrita e da linguagem matemática através dos textos e atividades do cotidiano do aluno.



E.E.B. BELCHIOR  
Turma : 2º ano  
Prof: Rita  
Objetivo: Realizar cálculos matemáticos com materiais alternativos





## REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LIMA, Elvira. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, J. (Org.). **Indagações sobre o currículo.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2008.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J. (Org.). **Indagações sobre o currículo.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2008.

SACRISTÁN, J. G; PEREZ.GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** (Trad.) Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre, Artmed: 2000..





# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

## desenvolvimento infantil e aprendizagem da linguagem

E.E.B. BELCHIOR

A concepção de sujeito sócio-histórico e cultural, constituído pelas interações sociais através de processos necessariamente mediados pelo outro e pela linguagem (VYGOTSKY, 1998/ 1999) orienta nossa compreensão acerca do desenvolvimento das crianças que frequentam as turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos e do modo como estas se apropriam da linguagem escrita. Através desta proposta, esperamos contribuir com a consolidação de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, capaz de respeitar as crianças como sujeitos de direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica.

De acordo com os estudos da perspectiva histórico-cultural, as funções psicológicas superiores que diferenciam os homens dos animais se desenvolvem a partir da apropriação das formas de vida construídas socialmente no decorrer da história da humanidade e presentes nos signos. Segundo Vygotsky (1999), o desenvolvimento histórico e social dos seres humanos que possibilita as apropriações, não se dá através da relação direta com a realidade, e sim de modo necessariamente mediado por produtos da atividade social que podem ser de natureza física (ferramentas) ou representacional (signos). Nos estudos que realiza, o autor dá destaque aos signos, apontando-os como instrumentos mediadores constitutivos das características especificamente humanas.





E.E.B. Belchior  
Rua Bonifácio Haendchen s/n, Belchior - Gaspar  
Atende alunos de Pré Escola e de 1º ao 5º ano



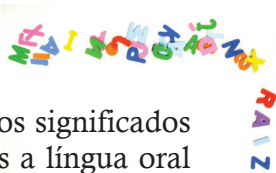
Diante do exposto, entendemos que o acesso por parte das crianças aos signos e símbolos e aos sistemas simbólicos entendidos como ferramentas psicológicas são fatores determinantes no processo de estruturação de sua mente. No entanto, para que se apropriem dos signos resultantes do desenvolvimento histórico, faz-se necessário que suas relações com estes sejam mediadas pela relação com o outro, no nível intersubjetivo (entre pessoas) e no nível intrapsíquico (interior do sujeito) (CORSINO, 2006: 62). Ao mesmo tempo, é importante compreendermos a linguagem escrita como sistema simbólico que passa a ter importância fundamental para as pessoas que dela se apropriam, mas cuja aprendizagem não pode ser alcançada de forma puramente mecânica, e sim se constitui a culminância do desenvolvimento de complexas funções mentais.

Desse modo, para aprender a ler e a escrever não basta que a criança tenha nascido em um ambiente onde circulem práticas de letramento. Para que haja a apropriação dessa forma de linguagem, faz-se necessário que um determinado conjunto de processos seja ensinado. É imprescindível que o alfabetizador compreenda e perceba o significado da prática escolar conduzindo o desenvolvimento dessas funções psicológicas ainda não desenvolvidas.

Segundo Vygotsky (1998, p. 123), “a escrita é uma função linguística diferente da fala tanto na estrutura como no seu funcionamento. Até mesmo seu mínimo desenvolvimento exige um alto grau de abstração.” Para o autor, escrever exige também por parte da criança uma *ação voluntária*, analítica, deliberada.

Dessa forma, as crianças, começam a lidar com a diferenciação dos dois planos da linguagem.





- O plano semântico que diz respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua oral ou escrita;
- O plano sonoro (compreensão da estrutura sonora da palavra) que diz respeito à compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Contudo, em nenhum momento do processo de alfabetização o aspecto sonoro pode estar desvinculado do semântico. Desde o início, a escrita deve ter significado para as crianças.

Em nossa proposta pedagógica para a Infância no Ensino Fundamental, entendemos, assim como nos aponta Vygotsky (2000), que o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Posicionamo-nos contrariamente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois partimos do pressuposto de que a escrita deve ser “relevante à vida”, deve ter significado para a criança: *“Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa.”* (VYGOTSKY, 2000, p.177).

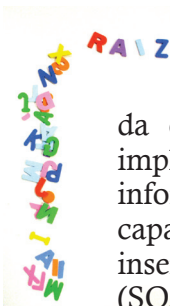
Por isso, acreditamos que o papel do professor é fundamental, pois a ele cabe a função de planejar e desenvolver propostas com o objetivo de atuar como mediador do processo de apropriação da linguagem escrita.

Nossa Proposta está de acordo com Soares (1988), quando defende que cabe à escola mais do que alfabetizar. É preciso alfabetizar na perspectiva do letramento. Portanto, faz-se necessário que esse processo aconteça através da leitura e produção de textos reais, aproximando o processo de alfabetização das práticas reais de leitura e escrita.

De acordo com a autora, o grande desafio que se coloca no trabalho pedagógico que objetiva a apropriação da linguagem escrita é o de alfabetizar letrando. Segundo ela, os dois conceitos são caracterizados do seguinte modo:

**Alfabetização** se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita (SOARES, 1998, p.39).





**Letramento**, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita de usar a linguagem escrita em práticas sociais. E implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras (SOARES, 1998, p.39).

Defendemos a ideia de que, nas turmas que fazem parte da Infância no Ensino Fundamental de nove anos, o aprendizado da linguagem escrita se constitui ferramenta fundamental para assegurar às crianças, atores sociais, sua inclusão na sociedade contemporânea.

Para tanto, acreditamos que:

- a prática educativa deve assegurar às crianças o aprendizado da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que possibilita que estas se tornem usuárias competentes desse sistema;
- a escola deve se constituir espaço privilegiado para garantir a apropriação da linguagem escrita e do sistema de escrita;
- a aprendizagem da escrita é um direito, portanto deve respeitar as crianças como cidadãs e como protagonistas de seu processo de aprendizagem.

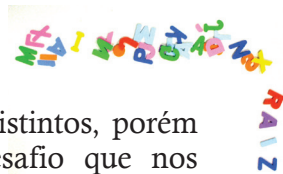
Com base no exposto acima, consideramos necessário nos posicionar com relação ao modo como concebemos a leitura e a escrita.

Entende-se que ler não é uma simples ação de decodificação de símbolos gráficos. Ler é um processo de interação entre o leitor e o texto no qual o leitor interpreta os conteúdos que o texto apresenta (SOLÉ, 1997). Ler, portanto, significa compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação.

Escrever não é a imagem de uma transcrição do próprio pensamento. Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um entendimento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê.

Portanto, aprender a ler e escrever, em nossa proposta, não se reduz à aquisição de uma técnica ou de um código, trata-se sim da apropriação de um objeto de conhecimento, ou seja, de uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1991).





Alfabetização e o letramento são processos distintos, porém interdependentes e indissociáveis. Portanto, o desafio que nos colocamos é de *alfabetizar letrando*.

Entendemos que o papel da escola é fundamental na inserção das crianças no mundo letrado e em sua formação como usuários desse sistema simbólico, especialmente nas comunidades com menos acesso às situações de letramento. Por isso, nos colocamos o desafio de construir uma proposta pedagógica capaz de assegurar a aprendizagem da tecnologia da escrita e, ao mesmo tempo, a apropriação desse sistema. Para tanto, elegemos com base nas pesquisas que vem sendo realizadas no campo da alfabetização, bibliografias disponíveis sobre o assunto e documento emitido pelo MEC (MACIEL, 2009), quatro dimensões que consideramos fundamentais no trabalho com a linguagem escrita nas turmas da Infância do Ensino Fundamental de Nove Anos. São elas:

### **O letramento:**

Entendemos que a proposta pedagógica deve promover a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e escrita no cotidiano da sala de aula, nas quais elas possam interagir com este objeto de conhecimento.

As crianças precisam ter contato com diversos gêneros textuais; precisam reconhecer as diferenças e saber quando estão usando determinado gênero, pois os textos precisam ser objeto de análise e conhecimento na proposta de alfabetizar letrando.

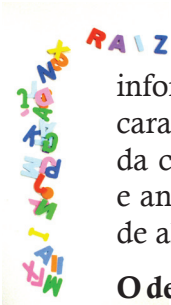
### **O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula:**

As atividades de leitura e escrita de palavras, frases e textos têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento do processo de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.

### **A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica:**

É imprescindível que a professora que trabalha nas turmas da Infância no Ensino Fundamental tenha conhecimentos a respeito de como se dá a apropriação da linguagem escrita pela criança. E entenda que a compreensão da natureza alfabética de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que provocam o desenvolvimento infantil e promovem a “competência simbólica das crianças” (MEC, 2009). Desse modo, se faz necessário buscar



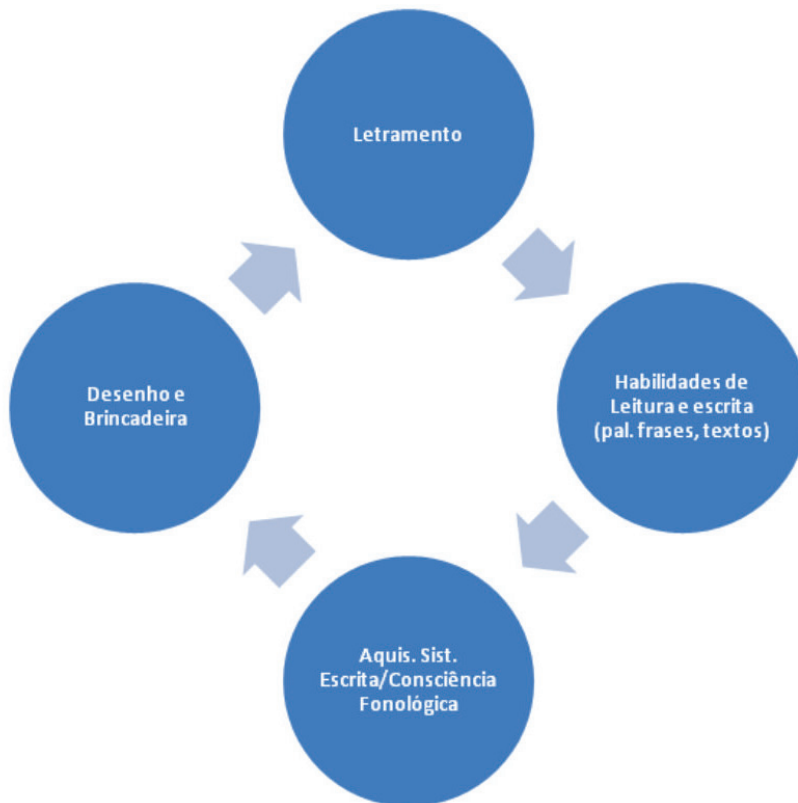


informações sobre os níveis conceituais da escrita e como se caracterizam (FERREIRO, 2003) e também sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, capacidade de a criança refletir e analisar a língua oral que será desenvolvida ao longo do processo de alfabetização.

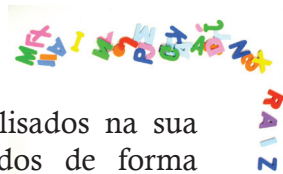
### **O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização:**

A criança vivencia, experimenta e apreende o mundo por meio de diferentes formas de interação com o outro e com os objetos. O uso de diferentes linguagens é o que lhe permitirá comunicar-se e compreender ideias, sentimentos e a organizar seu pensamento. O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, dentre outras, são formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e à possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver (MACIEL, 2009, p. 64).

Estas, sendo dimensões de um processo, precisam ser compreendidas e trabalhadas simultaneamente.







Esses eixos das dimensões precisam ser analisados na sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, trabalhados de forma integrada e articulada onde um irá complementar o outro.

Acreditamos que, ao compreendermos esse entendimento do processo de alfabetização para a ação pedagógica na alfabetização, estaremos exercendo a função da escola de incluir a criança na sociedade grafocêntrica em que vivemos, possibilitando que se torne usuária, de fato, da linguagem escrita, e rompendo com o fracasso que se fez presente ao longo da história da alfabetização no Brasil.

**E.E.B. Olímpio MORETTO**

Turma: 3º ano

Prof. Cleusa B. Sansão

Obj. Ler material lingüístico variado, analisando a dimensão verbal de textos de gêneros do discurso.



**E.E.B Norma M. Sabel**

Turma : 2º ano

Prof. Eliane S. Reinert

Objetivo: escrever palavras do cotidiano utilizando material variado

**E.E.F Prof. ANA LIRA**

Turma: 3º ano

Prof. Solange

Obj: Despertar o interesse pela leitura através de vários gêneros textuais, identificando linguagem escrita, dramatização e valorização do trabalho em equipe.





## REFERÊNCIAS

MACIEL, Francisca Izabel Pereira, BAPTISTA, Mônica Correia, MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BEAUCHAMP, J. (Org). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de seis anos de idade/organização. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão de crianças de seis anos. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita.** (Trad.) Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco, Nestor Jerusalinsky. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. Los niños piensan sobre la escritura. In: BEAUCHAMP, J. (Org). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de seis anos de idade/organização. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Luria E Yudovich. Tradução de Dose Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre, 1985.

SOLÉ. I. **Estratégias de leitura.** (Trad.) Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Ogs.) Michael Cole et all. (Trad.) José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** (Trad.) Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica, José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.





# CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

E.E.B. DOLORES L. S. KRAUSS

A avaliação escolar, na Rede Municipal de Educação de Gaspar, baseia-se nas considerações de documentos oficiais, destacando-se:

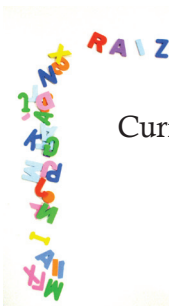
- a Lei 9.394/96, que em seu art. 24, inciso V, alínea “a”, destaca: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.
- o Parecer CNE/CEB N° 4/2008 do Conselho Nacional de Educação que elenca como princípios essenciais da avaliação: processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica.

A partir desses princípios, compreende-se que:

- Não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos.
- Não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos, visando ao caráter classificatório.
- É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

O mesmo documento reafirma “que o processo de avaliação deve considerar, de forma prioritária, que os três anos iniciais constituam-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento”.





A Resolução nº 4, de 13/07/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, destaca:

*Art. 47.* A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem como no projeto político-pedagógico da escola.

§ 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.



E.E.B. Dolores L. Krauss  
Rua Guilherme Sabel 350,  
Figueira – Gaspar  
Atende alunos de 1º ao 9º ano





§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos tem, entre seus objetivos, *assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (MEC, 2009).*

No entanto, como afirma Leal (2006, p. 101, p.16)::

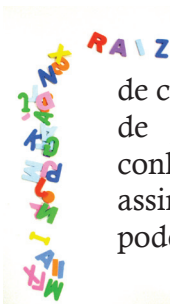
(...) é preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças e adolescentes estão aprendendo desde o início da escolarização. É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola.

Para que a avaliação assuma as características apontadas nos princípios acima, faz-se necessário selecionar o que é realmente importante que a criança aprenda nos seus anos de escolarização. É preciso que se reflita sobre quais saberes são essenciais para ampliar o repertório cultural e os conhecimentos prévios que nossos alunos e alunas detêm, para assegurar-lhes o direito básico de aprender os conceitos dos diferentes componentes curriculares e, assim, inserirem-se nessa sociedade letrada e exercerem sua cidadania plena.

O ser humano se constitui através das suas interações sociais e, por conta disso, já possui noções básicas sobre determinados assuntos e conteúdos escolares, antes mesmo de entrar na escola. Nesse contexto, entendemos que é imprescindível a realização de uma avaliação diagnóstica inicial com o objetivo de investigar o conhecimento prévio de cada aluno e, conseqüentemente, planejar pontos de partida, estabelecer objetivos a serem alcançados e definir as reais necessidades para efetivar o processo ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso também que o ensino esteja pautado em metas – ponto de chegada.

Sabendo que toda criança é capaz de aprender, mas não em qualquer situação, reforça-se a necessidade do diagnóstico inicial para posteriormente planejar e traçar estratégias adequadas ao nível





de cada aluno e do grupo, intervindo de forma a criar possibilidades de progresso e sucesso. Esse instrumento possibilita também conhecer cada criança, evitando-se a repetição de conceitos já assimilados e o estabelecimento de metas que estão além do que esta pode compreender.

Dada a importância da avaliação diagnóstica, é preciso que educadores e educadoras compreendam que não é qualquer atividade que serve como diagnóstico. Apenas uma atividade oral não basta; é preciso que cada criança mostre o que sabe registrando em papel, ou seja, que se tenha em mãos algo concreto que possa ser profundamente analisado e mostre a lógica usada na resolução da atividade proposta. A partir dessa análise, é possível traçar um perfil individualizado e de toda a turma. Além disso, a avaliação diagnóstica torna evidente ao professor/a como está o seu desempenho profissional, levando-o/a refletir e reorientar, caso necessário, suas ações, obtendo sucesso no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação, em nossa proposta, é compreendida como elemento indissociável do processo educativo. Somente uma avaliação contínua, cumulativa e processual possibilita aos educadores avaliar as condições das propostas desenvolvidas com as crianças e redimensionar as ações de acordo com suas necessidades, planejando situações didáticas que gerem avanços na aprendizagem.

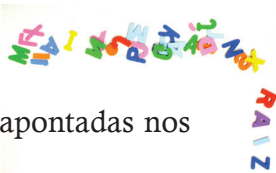
Considerando-se o exposto acima, ressalta-se a importância de realizar diagnósticos periódicos, para que novas estratégias e ações de intervenção sejam traçadas, caso seja necessário, ou para que se tenha certeza de que as metas foram atingidas e, então, estabelecer novas.

Através dos diagnósticos, pode-se observar:

- o que o aluno aprendeu ou não, daquilo que foi ensinado;
- que progressos o aluno apresentou, ou não;
- que caminhos o aluno percorre para escrever e qual sua concepção de escrita;
- o que ainda precisa ser feito e o que não precisa mais ser feito.

Para elaborar os diagnósticos a serem aplicados ao longo do processo ensino-aprendizagem, é preciso que o/a professor/a tenha clareza das metas, habilidades e conhecimentos que os estudantes devem mostrar após um trabalho desenvolvido.





Para que a avaliação assuma as características apontadas nos princípios acima, faz-se necessário:

- **Seleção consciente do que se vai ensinar:** cabe ao professor analisar as características singulares de cada aluno e traçar um perfil da turma para elencar conceitos a serem trabalhados que venham ao encontro das reais necessidades do grupo e que possibilitem avanços e a inclusão de todos. É preciso que os conceitos e conhecimentos científicos abordados sejam relevantes social e cognitivamente;
- **Coerência entre as metas que planejamos, o que ensinamos e o que avaliamos:** o planejamento inicial deve prever estratégias, metodologias, tempos e espaços de aprendizagem adequados ao que precisa, necessariamente, ser aprendido pelo aluno. De nada adianta estabelecer uma meta desarticulada da realidade e das necessidades dos alunos, pois o processo ensino-aprendizagem, possivelmente, não ocorrerá de forma efetiva. Delimitando suas expectativas de aprendizagem, o professor estabelecerá critérios de avaliação coerentes e, utilizando-se da avaliação processual, será capaz de agir corretamente e atingir as metas;
- **Definição de um perfil de saída de cada etapa do ensino:** traçando um perfil dos alunos em cada etapa do ensino, o professor conhecerá o contexto extraescolar em que os mesmos estão inseridos, considerando as especificidades e verificando as possibilidades e fragilidades, articulando o processo ensino-aprendizagem que ocorre na escola;
- **Diagnosticar os conhecimentos iniciais de cada criança e dos grupos ao início do processo:** conhecedor dos conhecimentos prévios de cada aluno, o professor planejará suas ações, identificando as potencialidades dos mesmos e delimitando suas ações pedagógicas partindo da realidade, tendo em vista o sucesso de todos. Nas escolas da Rede Municipal de Educação de Gaspar são realizados diagnósticos iniciais com crianças de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, que embasam o planejamento inicial do professor.
- **Diagnosticar os conhecimentos que são construídos no decorrer do processo:** a avaliação processual é um instrumento imprescindível para a continuidade do trabalho do professor, possibilitando o acompanhamento





e a análise do desempenho de cada aluno, detectando defasagens e progressos. Os diagnósticos, ao longo de todo o processo, levam o professor a identificar as estratégias que os alunos usam para aprender, que caminhos percorrem e, conseqüentemente, a ressignificar sua prática na busca de novas estratégias e metodologias que venham ao encontro da obtenção de resultados positivos por todos.

- **Registrar as informações qualitativas do processo:** mais importante do que apenas mensurar com notas de 1 (um) a 10 (dez) o desempenho individual de cada aluno, é observar atentamente e registrar periodicamente as atuações destes nos tempos e espaços da escola. É preciso considerar as diferentes trajetórias de vida do aluno, seus avanços, descobertas, hipóteses, construção de conceitos e conhecimentos e suas dificuldades.



Diante do exposto, entendemos que a diversificação dos instrumentos avaliativos é fundamental para que seja possível acompanhar os percursos dos estudantes de forma qualitativa. Nas escolas da Rede Municipal de Educação de Gaspar são utilizados instrumentos variados que viabilizam uma variedade de informações sobre o trabalho dos professores e sobre o processo ensino-aprendizagem, destacando-se:

## PERFIL DA TURMA

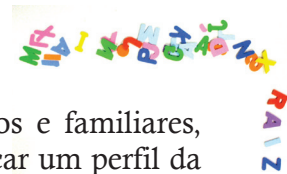
O perfil da turma é um documento elaborado com base em dados sobre os alunos, obtidos por meio:

- de entrevistas e/ou questionários a serem respondidos pelos familiares ou pelo/a próprio/a aluno/a;
- das observações feitas pelos/as professores/as;
- da verificação dos resultados dos diagnósticos apresentados pelos alunos;
- dos resultados apresentados pelos alunos/as durante a realização das atividades escolares.

Ao consultarem o perfil da turma, os professores/as terão um conhecimento geral da realidade e das necessidades dos alunos e, conseqüentemente, planejarão suas aulas com conteúdos, aprendizagens, metodologias e formas de avaliação adequadas. O perfil da turma deverá ser usado também pelos gestores da escola no momento de tomadas de decisões como: horários de reuniões, definição de projetos que envolvam a comunidade, estabelecimento







de metas, formas de relacionamento com os alunos e familiares, entre outros. Do perfil de cada turma é possível traçar um perfil da escola.

A elaboração do perfil da turma pode ser feita em forma de texto, com uso de gráficos, fotos, desenhos e outros elementos que complementem o documento.

Devem fazer parte do perfil:

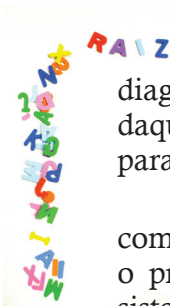
- quantidade total dos alunos com deficiência e respectiva identificação;
- percurso escolar: desde quando estuda na escola, em que escola/s estudou, casos de repetência, casos que necessitam de atendimento educacional especializado como Apoio Pedagógico, Fonoaudiologia, Psicologia, participações em atividades extraclasse oferecidas pela escola;
- levantamento socioeconômico: quem convive com o aluno, profissão dos familiares (local e horário de trabalho, faixa salarial), grau de escolaridade dos familiares, religião, tempo de moradia na comunidade, procedência (de onde vieram), o que o aluno faz no período extraescolar e finais de semana, acesso a tecnologias (telefone, televisão, computador, internet), hábitos de saúde (alimentação, sono, higiene, saneamento básico, doenças), comportamento (relacionamento com pais ou responsáveis, com irmãos, com vizinhos);
- relacionamento e comportamentos da turma durante as aulas;
- quadro com as análises e registros das concepções de escrita;
- condições de letramento da criança, da família e do grupo social do qual faz parte.

O perfil de turma deve ser reestruturado durante todo o processo ensino-aprendizagem de forma a estar sempre atualizado, ressaltando os progressos e apresentando a realidade com vistas ao estabelecimento de novas metas a serem alcançadas.

## DIAGNÓSTICOS DE APRENDIZAGEM

Os diversos instrumentos de avaliação utilizados para acompanhar o processo ensino-aprendizagem precisam diagnosticar de que conhecimentos os alunos já se apropriaram ou não, que capacidades e habilidades desenvolveram ou não. Através dos





diagnósticos de aprendizagem o professor verifica o que foi aprendido daquilo que ensinou, que caminhos foram percorridos pelo aluno para aprender e o que ainda falta aprender.

O professor que utiliza os diagnósticos de aprendizagem com esse objetivo diferencia-se do professor que observa somente o produto final das aprendizagens, pois ele analisa os processos sistematicamente.

Nesse sentido, além de diagnosticar as aprendizagens do aluno, o professor avalia e repensa sua prática. Para alcançar seus objetivos, o professor deve avaliar-se constantemente, rever sua prática, tomar as decisões certas e selecionar as estratégias e recursos mais adequados.

Para diagnosticar os avanços e lacunas na aprendizagem, o professor deve valer-se de materiais como as produções escritas e orais diárias feitas nas aulas de todos os componentes curriculares.

Analisando os materiais, o professor faz os registros-diagnósticos de aprendizagem.

Nessa perspectiva de avaliação, o professor deixa de registrar e assinalar a quantidade de erros cometidos pelo aluno ao escrever ou ler e abandona a prática de contabilizar a quantidade de questões respondidas ou não para entender os percursos de aprendizagem e refletir sobre os processos.

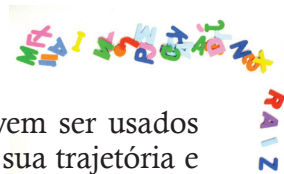
Na Rede Municipal de Ensino de Gaspar, nas turmas que compõem a temporalidade da infância, são realizados diagnósticos periódicos da aprendizagem das crianças, os quais são analisados e servem de base para as discussões nos momentos de formação continuada dos professores e para a realização de encaminhamentos com vistas a repensar as ações pedagógicas.

## PORTFÓLIOS

A fim de que a trajetória escolar de cada aluno fique registrada num instrumento valioso, faz-se os portfólios.

Analisando um portfólio, o professor pode comparar os progressos alcançados por cada aluno e também pelo coletivo da turma nos diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem. Importante também que se utilize desse instrumento para avaliar se as estratégias didáticas e recursos que se está utilizando são adequados e possibilitam atingir as metas estabelecidas, ou seja, que se autoavaliar e, posteriormente, necessitando, ressignifique sua prática.





Sob orientação do professor, os portfólios devem ser usados pelos alunos e alunas para analisarem seus avanços, sua trajetória e refletirem sobre o que aprenderam e o que falta aprender, explicitando suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino.

Os portfólios são ricos instrumentos de comunicação entre as famílias e a escola. Visualizando os mesmos, as famílias também têm oportunidade de acompanhar o desempenho escolar dos alunos e alunas e, de maneira eficiente e participativa, intervir positiva e significativamente no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, os portfólios permitem que todos os envolvidos – professores, alunos, alunas, famílias – no processo ensino-aprendizagem comparem o que se sabia e o que foi construído durante uma determinada etapa escolar. Esse instrumento é um facilitador da reconstrução e reelaboração por parte de cada estudante, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino. Assim, a relevância não está no portfólio em si, mas no que o estudante aprendeu ao construí-lo, ou seja, ele se constitui um meio para alcançar um fim.

## DIÁRIO DE CLASSE AMPLIADO

Também pode ser um caderno de registro diário. É uma forma de registro qualitativo; valioso para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

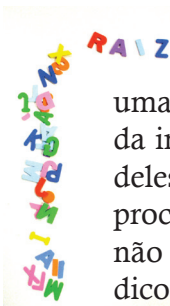
Consiste na criação de espaços específicos no diário de classe do professor para fazer anotações sobre cada educando. Porém, faz-se necessário discutir, na escola, o que é prioridade em cada etapa de ensino e, assim, planejar o que é necessário registrar e como organizar essas anotações.

Com planejamento bem elaborado e consciente dos objetivos e metas a serem alcançados, o professor faz as anotações referenciando datas das observações e o instrumento usado para analisar o processo.

Utilizando-se dessas anotações, o professor deve “refletir sobre quais estratégias didáticas estão sendo boas e quais não estão ajudando. Pode pensar, também, em estratégias para organizar agrupamentos de estudantes para trabalhos diversificados e em alternativas ou tarefas para acompanhamento individual, quando isso for necessário” (OLIVEIRA e MORAIS, 2005).

É preciso que esses registros dos processos de aprendizagem não sejam vistos e adotados como mera burocracia para atender a





uma exigência. Faz-se necessário que o professor se conscientize da importância desses registros durante todo o processo e se utilize deles para alcançar seus objetivos e metas, pois “avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.” (OLIVEIRA e MORAIS, 2005).



E.E.B Rudolfo Gunther

Objetivo: Estimular a leitura de material linguístico variado



## REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, J. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. 2ª Ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEAL, T. F. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão. In:

OLIVEIRA, S. A; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, J. (org.) **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

Revista Educação - Guia da Alfabetização nº 2. Editora Segmento, 2010





# PLANEJAMENTO

E.E.B. MÁRIO PEDERNEIRAS

"Antes de começar, é preciso um plano,  
e depois de planejar, é preciso execução imediata."  
( Sêneca )

## O que significa planejar?

Planejar é a capacidade de pensar antes de agir, deve marcar a intencionalidade do ato educativo, tornando-se o instrumento orientador do trabalho docente. Precisa se constituir um processo reflexivo de caracterização de problemas, tomada de decisões, e atitudes críticas do educador diante do trabalho docente.

Para tanto, ao planejarmos, precisamos ter a clareza de: o quê? para quê? para quem planejar? Isto pressupõe olhar atento do professor para a realidade do aluno, partindo do diagnóstico inicial e perfil de turma para traçar os objetivos a serem alcançados. É importante destacar que esse diagnóstico possibilita ao professor planejar a partir das “crianças concretas”, ou seja, do que elas sabem, do nível de conhecimento que têm, dos aspectos culturais e sociais que compõem o grupo, como aponta Nery (2006), considerando seus conhecimentos, interesses e necessidades. De acordo com a autora,

O planejamento da escola deve contemplar desde os critérios de organização das crianças nas turmas, da definição dos conteúdos e também do tempo, espaço e materiais necessários nas diferentes atividades, e até as formas de organização necessárias para a aprendizagem. (NERY, 2006, p.111).





E.E.B. Ervino Venturi  
Turma: 2º ano  
Prof: Ana Paula Schramm  
Obj: Propiciar momentos de leitura contribuindo para formação de comportamento leitor.

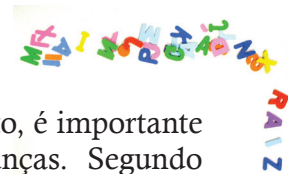


Em nossa Proposta, entendemos que o planejamento precisa ser pensado como um processo coletivo e dialógico, tendo como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico da escola, e que possibilite trocas significativas entre os alunos e a comunidade escolar.

Outro fator importante ao pensarmos o planejamento é a questão do tempo/relógio, do tempo de aprendizagem de cada criança e da organização de um ambiente alfabetizador. Variar as formas de organizar os ambientes e o trabalho em sala de aula e o tempo destinado para elas, poderá representar aprendizagens significativas na formação de todos, sem exclusão.

É importante ressaltar a qualidade desse tempo, que deve ser qualificado didaticamente para seu melhor aproveitamento. Também é necessário destacar a questão da heterogeneidade dos grupos e a necessidade de flexibilização do tempo para atender as necessidades de aprendizagens diferenciadas apresentadas por cada criança, organizando estratégias para que todas aprendam. Para isso, pensamos ser muito significativos os movimentos de reagrupamento que podem ser realizados na própria turma e entre crianças de turmas diferentes, envolvendo professores e demais profissionais da educação como coordenação pedagógica, professores de Apoio Pedagógico e professores de áreas específicas, dependendo dos objetivos a serem trabalhados.





Para uma melhor organização do planejamento, é importante estabelecer uma rotina de trabalho com as crianças. Segundo Barbosa, as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade (2006, p.37). Portanto, esse deve ser um momento de escolha e decisão de atividades, ações e interferências para o avanço no domínio das diferentes linguagens. Deve contemplar leitura diária do professor e do aluno, atividades de aquisição do sistema alfabético na perspectiva do letramento, desenhos, brincadeiras e as demais áreas do conhecimento: lógico-matemática, ciências naturais e ciências sociais.

Desse modo, entendemos que o planejamento da rotina deve ser um “compromisso com a organização das atividades dentro do tempo pedagógico” (Pró letramento, 2008, p. 26). Na Proposta para a Infância da Rede Municipal de Ensino de Gaspar, pensamos a organização do tempo pedagógico nas seguintes modalidades organizativas: atividades permanentes, sequências didáticas, projetos e atividades de sistematização.

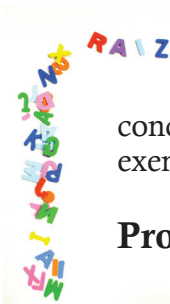
## Sequência didática

As sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um período geralmente estabelecido pelo professor. Essa modalidade de planejamento do tempo escolar possibilita uma aprendizagem mais significativa e que deve estar ligada aos propósitos de aprendizagem que se quer aprofundar (NERY, 2006, p. 114). Diferentemente dos projetos, as sequências didáticas não precisam necessariamente ter um produto final.



E.E.B. Mário Pederneiras  
Estrada Geral Poço Grande, Margem Esquerda  
Gaspar  
Atende alunos de Pré-escola e de 1º ao 5º ano





As sequências didáticas permitem que se estudem os diversos conceitos das mais variadas áreas do conhecimento, como, por exemplo, os gêneros textuais, brincadeiras e expressões artísticas.

## Projeto

O planejamento baseado em projetos é uma possibilidade de diálogo entre as áreas do conhecimento, tendo a criança como foco. Torna-se o caminho para desenvolver as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar, vinculando a aprendizagem aos interesses e preocupações das crianças.

Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas podem ser abordados de forma ampla, transformando a aprendizagem em um desafio coletivo. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço de buscas, reflexões, perguntas e investigações.

Essa modalidade prevê um produto final. O planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, avaliação final, em função do que se pretendia. De acordo com Nery,

o projeto é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades linguísticas básicas: falar/ ouvir, escrever/ler, a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas. (2006, p. 119).



E.E.B. Mário Pederneiras

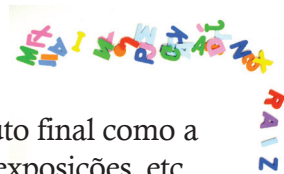
Turma : 3º ano

Prof: Nadir Nagel

Obj: Produzir um manual de brincadeiras utilizando texto, experimentações das brincadeiras e desenhos.







O trabalho com projeto sempre supõe um produto final como a construção de um livro, mostra de trabalhos, recitais, exposições, etc.

## Atividades de Sistematização

As atividades de sistematização podem ser consideradas como uma “parada” para estudar mais enfaticamente os conhecimentos das crianças em relação aos temas/assuntos estudados, gêneros textuais, aquisição da base alfabética, convenções da escrita, produção de textos, etc. Segundo Nery, são atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados (2006, p. 124).

As atividades de sistematização também podem ser lúdicas, como os jogos e brincadeiras. Em relação à alfabetização, pode-se trabalhar conteúdos relativos à base alfabética da língua, ou às convenções da escrita/conhecimentos textuais. Em outras áreas curriculares, podem ser conteúdos que ajudem a trabalhar outros assuntos/temas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 2006.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: **Alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC, SEB, 2007.6.







## ATIVIDADES PERMANENTES: pensando os tempos e os espaços da Infância no Ensino Fundamental

E.E.B. ERVINO VENTURI

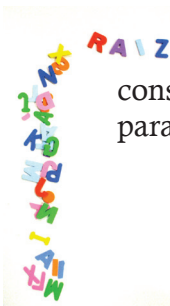
Atividades Permanentes, de acordo com Nery (2007), é o trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, brincar, produzir textos, fazer arte.

Essas atividades essenciais para o processo de alfabetização e letramento devem ser planejadas pelo professor de acordo com as turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental dos Nove Anos.

As atividades habituais, que se reiteram de forma sistemática e previsível uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar, oferecem a oportunidade de interagir intensamente em cada ano da escolaridade e são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos de comportamento do leitor. (LERNER, 2002, p. 88)

Tais atividades tornam-se importantes para que o professor e os alunos possam promover interações, articular propostas didáticas às possibilidades das crianças, levá-las a sentir que a sua atuação responde a um objetivo ou necessidade, estimular a participação como relevante para todos, considerar as necessidades de aprendizagem e as melhores formas de atendê-las. O importante é que se faça na escola uma rotina, onde leitura, escrita, brincar, jogar, resolver situações-problemas, roda de conversa façam parte das atividades permanentes. É importante salientar que a leitura, a brincadeira ou o jogo, nesse momento de atividade permanente, não devem ser seguidos de atividades do tipo desenho, conto ou outras, e sim se





constituir num momento de brincar por brincar, ouvir a leitura e ler para gostar de ler.

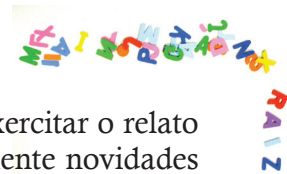
Ao destinar momentos específicos e preestabelecidos que serão sistematicamente dedicados à leitura, comunica-se às crianças que ela é uma atividade muito valorizada. Este é um dos benefícios que as atividades habituais proporcionam. (LERNER, 2002, p.88).

Seguem algumas atividades permanentes elencadas pelas professoras nos momentos de formação continuada para serem desenvolvidas nos grupos que compõem a Infância no Ensino Fundamental. É importante salientar que estas atividades são consideradas importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no entanto, precisam ser pensadas e planejadas de acordo com a realidade de cada turma e de cada escola.



- **Cantar/música** – Momento em que se privilegiam as músicas que as crianças conhecem e gostam de cantar, sozinhas ou todas juntas. É hora também de ouvir músicas de estilos e compositores variados como forma de ampliação de repertório e gosto musical.
- **Leitura diária pelo professor** – O professor lê para as crianças. É o momento do leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. (Possibilitar leitura de parlendas, notícias de jornais, contos de fada e outros gêneros textuais).
- **Leitura pela criança** – Com possibilidades referidas e outras ainda, como, por exemplo, quando as crianças selecionam, de própria escolha, em casa ou na biblioteca (da classe, da escola ou cidade) livros, textos, gibis, poemas, receitas, panfletos, piadas, parlendas para ler em dias e horários pré-determinados. Em nossa proposta, denominamos estas atividades de *ler para gostar de ler*.
- **Brincar** – Momento em que se brinca por brincar, em pequenos grupos, meninas com meninos, só meninas, só meninos, em duplas, em trios, sozinhos. É hora de o professor garantir a brincadeira, organizando, com as crianças, esse importante fazer. É hora também de registrar as observações realizadas para que possam ajudar a planejar outras atividades a partir de um maior conhecimento sobre a turma, sobre cada criança.





- **Roda de conversa (novidade)** – Hora de exercitar o relato oral da criança. As crianças relatam oralmente novidades de sua rotina.
- **Jogos (regras)** - Selecionar determinado jogo e explicar (ler) as regras do mesmo. Em outro momento, diversificar, dispor vários jogos ao mesmo tempo para as crianças optarem.
- **No mundo da arte** – As crianças conhecem um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor...) sua obra, sua vida.

E.E.B. Ervino Venturi  
Rua Artur Poffo, Santa  
Teresinha - Gaspar  
Atende alunos de 1º ao  
5º ano



- **Atividade Aleatória** – Contar história (que é bem diferente de ler história). Para crianças desde muito novas que adoram histórias e pedem mil vezes para recontar as que mais gostam. Destacar p/ as crianças que ler histórias é diferente de contar histórias. No contar posso inventar e no ler há permanência do que está escrito.
- **Família/Comunidade** – As crianças convidam pessoas da comunidade (mãe, pai, avô, avó, tio, tia...) para entrevistas. O evento é organizado pelas crianças e professores elaborando cronograma, confeccionando convites, organizando a apresentação da pessoa. É a família compartilhando seus saberes.
- **Curiosidades** – Discutir assuntos de interesses das crianças. Curiosidades científicas. É hora de trazer conceitos de outras áreas do conhecimento.

É fundamental que cada professor se sinta desafiado a repensar o tempo pedagógico, analisando se ensina o que é de direito





para os estudantes, considerando que são crianças que apresentam características singulares dessas etapas de desenvolvimento.



EEB. Dolores L. S. Krauss  
Turma: 2º ano  
Prof: Nanci Deggau Haverroth  
Obj: Oportunizar o manuseio de material de alfabetização variado.



EEB Mário Pederneiras  
Turma : 1º ano  
Prof./Coord. Thaís H.M.C. Coradini  
Obj: Desenvolver comportamento leitor

## REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. (Trad.) Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.





# PROJETOS

E.E.B. Prof. Vitório Anacleto Cardoso

**P**rojetos é uma modalidade de organização do trabalho pedagógico que tem como propósito articular ações coletivas e interdisciplinares que tenham a criança como foco, levando em consideração seus conhecimentos iniciais e suas necessidades de aprendizagem, envolvendo-a no processo (NERY, 2006).

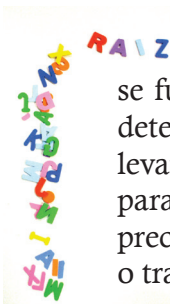
O trabalho por projetos é o caminho mais indicado para a ampliação do repertório cultural da criança, porque possibilita potencializar os conhecimentos iniciais das mesmas. Proporciona interações significativas entre as crianças e, destas com o conhecimento. Essas interações possibilitam a formação de conceitos científicos previstos no currículo do Ensino Fundamental.

De acordo com Corsino (2006, p. 64), esta modalidade de organização do trabalho pedagógico possibilita o planejamento de ações que prevejam, no processo de formação de conceitos, atividades que possibilitem pensar o plano da ação, plano da representação e a tomada de consciência. O plano da ação diz respeito ao favorecimento de ações da criança sobre o mundo natural e social; o plano da representação se dá através da expressão corporal, expressão gráfica e plástica, expressão oral (fala/verbalização) e expressão através de registros escritos que contemplem os diversos gêneros textuais e outros sistemas simbólicos como a linguagem matemática, gráficos, mapas, tabelas e outros; e a tomada de consciência, que possibilita a explicitação verbal do que foi elaborado.

A organização por Projetos exige planejamento cuidadoso e contempla as seguintes etapas: problemática, levantamento de hipóteses, objetivos, desenvolvimento e avaliação.

A problemática pode partir de uma necessidade da turma, da escola ou do interesse por uma nova descoberta, levando o projeto a ser investigativo (de trabalho) ou didático (que tem o intuito de construir um produto final). A partir dessa problemática, torna-





se fundamental o levantamento do que as crianças já sabem sobre determinado tema e o que precisam e querem aprofundar. Nesse levantamento, o professor precisa registrar as observações e falas para poder organizar os principais objetivos do trabalho. Estes precisam estar claros para o professor e o mesmo precisa desenvolver o trabalho a partir deles.

Tendo os objetivos levantados, o próximo passo está relacionado ao desenvolvimento que precisa contemplar a definição clara dos conteúdos a serem trabalhados e seus respectivos objetivos educativos; a seguir, as etapas do processo, ou seja, a sequência ordenada de atividades que serão propostas aos alunos com o propósito de atingir os objetivos; e, por fim, o tempo estimado, o material necessário e os gêneros textuais a serem trabalhados.

O método de projetos não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo. (Hernandez, 1998, p. 16).

O professor assume o papel de pesquisador e mediador do processo de aprendizagem, buscando leituras e metodologias diversas, envolvendo os componentes curriculares de maneira interdisciplinar. Em nossa Proposta para a Infância, torna-se fundamental o desenvolvimento de projetos que contemplem ações voltadas para a alfabetização e letramento.

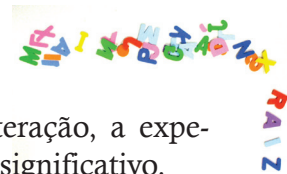
Neste trabalho é importante a articulação entre ciências naturais, sociais, noções lógico-matemáticas e das linguagens. No entanto, também é possível desenvolver projetos que objetivem aprofundar conhecimentos de um determinado componente curricular.

Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, o que implica pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão, tais como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação de toda a turma. (CORSINO, 2007, p.65).

Para que o professor possa desenvolver juntamente com a turma um projeto didático ou de trabalho, ele precisa ter conhecimento de Infância, de alfabetização e letramento, podendo assim planejar







situações de aprendizagem que oportunizem a interação, a experimentação e a descoberta, tornando este momento significativo.



E.E.B. Vitório Anacleto Cardoso  
Rua Pedro Simon s/n, Porto Arraial  
Gaspar  
Atende alunos de 1º ao 9º ano

Uma das características do trabalho por projetos é o de pesquisa e investigação que desenvolve a autonomia na criança, pois esta passa a participar ativamente e a construir conhecimentos, assumindo assim um papel de pesquisadora. Nesse processo, torna-se fundamental desenvolver as diversas linguagens e as quatro atividades linguísticas básicas: falar, ouvir, escrever e ler.

O projeto pode ter uma duração curta ou longa, podendo variar de acordo com o interesse do grupo, necessidade e planejamento do professor. Perceber o processo, avaliando-o enquanto o mesmo estiver sendo realizado, é de fundamental importância, e para isso faz-se necessário o registro do desenvolvimento coletivo e individual da turma para que o professor possa adequar as intervenções no decorrer do processo. O trabalho com projetos não precisa acontecer de forma ininterrupta, pode ser desenvolvido diariamente ou ser trabalhado alguns dias da semana.

Na Infância, o planejamento através de Projetos tem papel imprescindível, pois proporciona importantes vivências que possibilitam à criança dialogar, descobrir e interagir com o outro e com diversas fontes de informação em seu processo de elaboração do conhecimento.

No entanto, esta não é a única modalidade organizativa do trabalho pedagógico. Além dele, também é importante planejar e desenvolver atividades permanentes, sequências didáticas e atividades de sistematização abordadas neste documento, no texto referente ao Planejamento e que também estarão exemplificados no caderno metodológico. metodológico.





E.E.B. Prof. Vitório A. Cardoso  
Turma: 2º ano  
Prof: Patricia de Souza  
Projeto :Conhecendo os animais  
Obj: Conhecer diferentes espécies de animais e incentivá-los no processo de letramento



E.E.B. Prof. Vitório A. Cardoso  
Turma: 2º ano  
Prof: Patricia de Souza  
Projeto :Conhecendo os animais  
Obj: Conhecer diferentes espécies de animais e incentivá-los no processo de letramento



E.E.B. Olímpio Moretto  
Turma: 2º ano  
Prof: Rosiléia Serafin  
Obj: Conhecer diversos tipos de plantas por meio de ações e atividades cooperativas.

## REFERÊNCIAS

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. (Trad.) Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.





## CRÉDITOS DAS FOTOS

### **E.E.B. Professora Angélica de Souza Costa**

#### **Crianças:**

Márcia Rita Lenoir  
Davi Augusto Boff  
Kethlyn V. S. dos Santos  
Nicoly Medeiros  
Cauãni Dutra S. Pietraski  
Natã Alves de Senes  
Jedielly Jaine Pereira  
Andreza Padilha Schmidt  
Joás Emanuel Mendes

### **E.E.B. Aninha Pamplona Rosa**

#### **Crianças:**

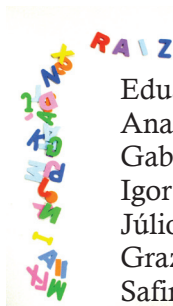
Helen Cristina Alves Paulek  
Milena Romaniuk  
Ezequiel Junkes  
Cainã Gabriel Ignácio Palma  
Gabriel Buss  
Igor Costa de Oliveira  
Raissa Eduarda Zabel  
Daiane da Trindade  
Gabrieli Martins  
Daniel Renan Meira  
Gabriel Jacinto da Cunha  
Bianca Carolina Alves Rodrigues  
Wiliam dos Santos da Rosa  
Aline Sabel  
Samira Teresinha Paplona  
Ketlin Valente Antunes  
Joice Lima de Barros  
Beatriz Viana da Silva  
Carla Cristina Dickmann  
Carlos Henrique Durgo Sothe  
Natanael Galvão  
Jean Vitor de Oliveira

### **E.E.B. Ervino Venturi**

#### **Crianças:**

Ana Júlia Cruz da Silva  
Caroline Beatriz Testoni





Eduardo da Silva Junior  
Ana Maria dos Santos  
Gabriela Spengler  
Igor Lemes Lang  
Júlio Testoni Marchi  
Graziela Vansuita  
Safira Edissa dos Santos  
Camille Barbieri  
Leonardo Planca  
Bruno Eduardo Wazniak  
Eduardo Nobre Dias

### **E.E.B. Mário Pederneiras**

#### **Crianças:**

Julio Cesar M. de Oliveira  
Gabriel Luchtenberg  
Prisacila Ribeiro  
Liandra Zuchi Kremer  
Gabriele Ema Candido  
Maria Eduarda Maes Massaneiro  
Rafael Carlos Carneiro  
Eduardo Bertolino  
Filipi Oliveira Fachini  
Gabriel Domingo Monteiro  
Carlos Henrique da Cruz  
Raissa Isabela Pereira  
José Pedro Nagel  
Lucas Alves de Jesus  
João Vítor Werner  
Carine Wandoll Luiz  
Camili Wandoll Luiz  
Larissa Gabriela Hermann  
Isabela da Costa  
Clara Luiza de Souza  
Sabrina Monteiro  
Raisa Beatriz Ribeiro  
Bruna Raiana Garcia

### **E.E.B. Belchior**

#### **Crianças:**

Charles José Pamplona  
Maria Carolina da Silva  
Antony Pasquali  
Camila Pamplona





Maria Antônia Schmitt  
Elton Pires Martinho dos Santos  
Naellen Kaliny Perini  
Pedro Antônio Resende  
Ana Carolina de Souza  
Julia Cristina da Silva  
Jucinara Sardagna  
Vitor Hank  
Guilherme Markiewicz

**E.E.B. Olímpio Moretto**

**Crianças:**

Felipe M.E.S Pinto  
Indianara A. Burato  
Higor Felipe Bortoncello  
Ana Luisa Vilvert  
Lívia Dorow Rocha  
Nicolas Testoni Theiss  
Débora Corrêa Pavão  
Gabriela da Costa  
Sofia Isabel Vilvert  
Indinei Fernandes Dias  
Gabriely Cristina da Silva  
Lara Maring Sansão

**E.E.B. Luiz Franzói**

**Crianças:**

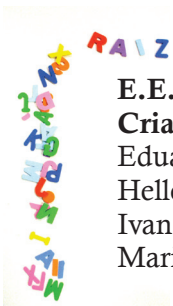
Juan Pablo  
Daniela Zuchi  
Bianca Zuchi  
Gabriela Lemos Ristow  
Sabrina Terezinha Morais Paim  
Lívia Vitória Pereira da Cruz

**E.E.B. Zenaide S. Costa**

**Crianças**

Renata Marinho dos Santos  
Indianara Francini Linhares  
Elen Louise Laurentino  
Gabrieli Martins Grignani  
Gabriela Albanaz  
Kelvi Cauã Gauer  
Antônio Carlos Reichert





**E.E.B. Professor Vitório Anacleto Cardoso**

**Crianças:**

Eduardo de Carvalho  
Hellen Juliana de Azevedo Costa  
Ivan Carlos dos Santos Neto  
Maria Clara Lanznaster

**E.E.B. Dolores L.S. Krauss**

**Crianças:**

Raissa Caroline Martins  
Luiz Roberto Isensee  
Alexandre Zanini Filho Alini Reimer  
Riteli Zilli de Freitas  
Willian Farrapo de Souza  
Matheus José Lourenço



**E.E.B. Ferandino Dagnoni**

**Crianças:**

Maria Eduarda Goll  
Kailane V. Cosser da Silva  
Fabrício dos Santos  
Gilberto Augusto da Costa  
Iriel Pedro Censi  
Katiele Rodrigues  
Ana Beatriz Gonçalves  
Rayssa Russe do Carmo  
Cássia Catarina Lanz  
Vinícius André Benevenuti

**E.E.F. Prof. Ana Lira**

**Crianças:**

João Paulo do Amaral de Liz  
Lucas Arcângelo Pereira Cardoso  
Carlos Eduardo Reinert  
Rubens de Oliveira

**E.E.B. Norma Mônica Sabel**

**Crianças:**

Ana Júlia Pereira da Silva  
Richard Alexandre da Silva  
Camille R. Iczormey  
Bárbara Luize Prade

