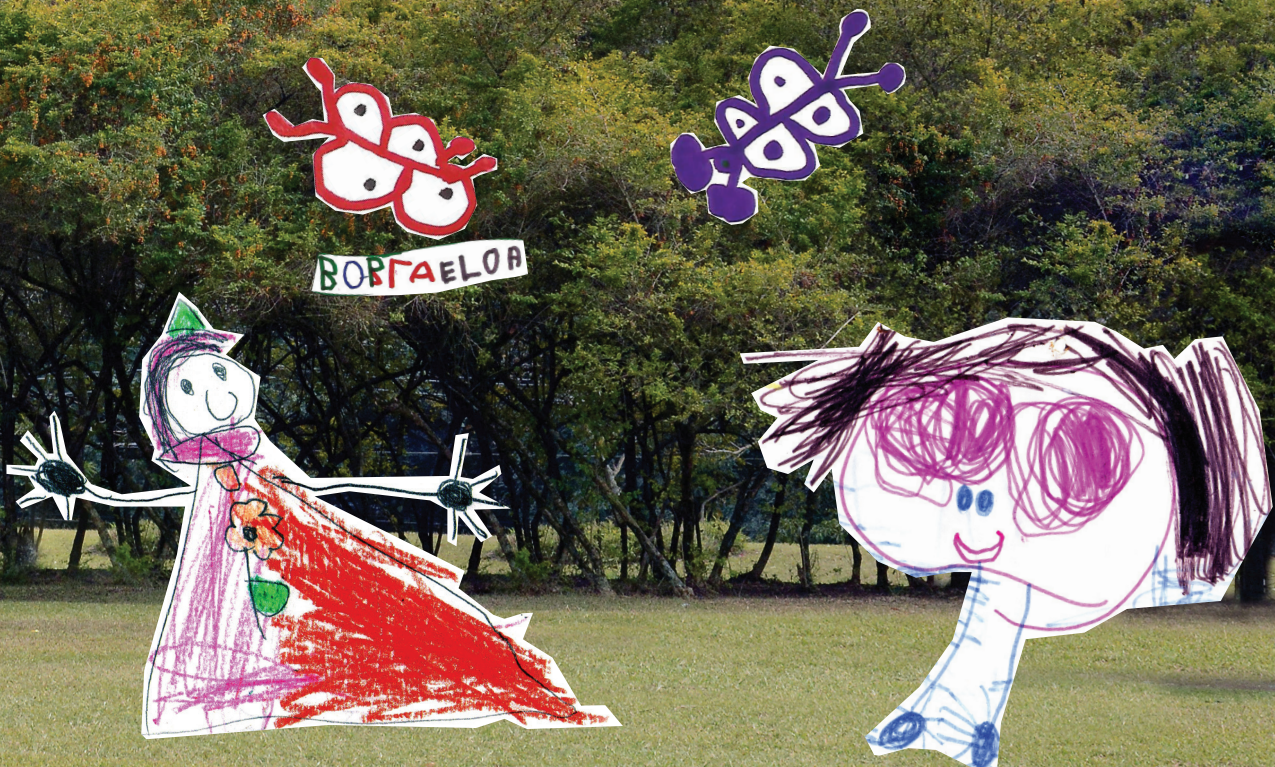


Programa Educação Infantil

Brincar, pensar e expressar-se



Programa Educação Infantil

Brincar, pensar e expressar-se

Programa Educação Infantil

Brincar, pensar e expressar-se

Silvia Pereira de Carvalho

Clélia Cortez

Ana Carolina Carvalho

Renata Frauendorf

São Paulo

Edição Instituto Avisa Lá - 2018

Programa Educação Infantil

Brincar, pensar e expressar-se

Programa Educação Infantil

Realização

Banco Santander

Superintendente Executiva
de Sustentabilidade
Karine Siqueira Bueno

Coordenadora de Sustentabilidade
Herica Aires

Desenvolvimento técnico

Instituto Avisa Lá
Formação Continuada de Educadores

Coordenação Geral
Sílvia Pereira de Carvalho

Coordenação técnica

Clélia Cortez

Consultoras

Ana Carolina Carvalho
Eliana Sísila
Elza Corsi
Renata Frauendorf

Todos os direitos reservados
ao Instituto Avisa Lá

Volume 1

Guia *Brincar, pensar e expressar-se*

Coordenação e edição

Sílvia Pereira de Carvalho

Redação

Ana Carolina Carvalho

Clélia Cortez

Renata Frauendorf

Projeto Gráfico

Tadeu Costa

Ilustrações

Crianças participantes do Programa

Fotos

Arquivo do Programa

Revisão de Texto

Sílvia Balderama

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 Programa Educação Infantil [recurso eletrônico] : brincar, pensar e expressar-se / Sílvia Pereira de Carvalho... [et al.].
– São Paulo (SP): Instituto Avisa Lá, 2018.
90 p. : il. – (Programa de Educação Infantil; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-69384-07-6

1. Educação de crianças. 2. Educação infantil – Metodologia.
I. Carvalho, Sílvia Pereira de. II. Cortez, Clélia. III. Carvalho,
Ana Carolina. IV. Frauendorf, Renata.

CDD 372.21

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Municípios participantes

1ª edição (2011-2013)

Bahia

Antônio Cardoso
Barra do Choça
Bom Jesus da Lapa
Candeias
Cardeal da Silva
Cordeiros
Eunápolis
Irará
Itabuna
Jacobina
Juazeiro
Nova Fátima
Pindobaçu
Porto Seguro
Senhor do Bonfim
Santa Cruz de Cabrália
Teixeira de Freitas
Tucano

2ª edição (2015-2017)

Regiões

Norte

Abaetetuba - PA
Guaraí - TO
Araguatins - TO

Nordeste

Imperatriz - MA
São Domingos do Maranhão - MA
Campo Alegre - AL

Centro-Oeste

Sinop - MT

Sudeste

Matão - SP
Itapevi - SP
Guarujá - SP
Mirassol - SP
Salto - SP
Ourinhos - SP
Brumadinho - MG
Guarapari- ES

Sul

Esteio - RS
Uruguaiana - RS
Venâncio Aires - RS
Gramado - RS
Fazenda Rio Grande - PR

Carta ao leitor	8
Introdução	9
1 - Concepção de formação continuada.....	12
2 - Brincar – Jogo simbólico.....	15
2.1 - Diagnóstico do brincar	17
2.2 - Observar é preciso	18
2.3 - Colocar em prática – projeto institucional	22
2.4 - Reorganizando a formação continuada.....	25
2.5 - Dupla gestora em ação.....	28
2.6 - Ambientes para interagir.....	29
3 - Aproximação com a leitura.....	31
3.1 - Leitura pela professora	31
3.2 - Ler ou contar histórias?.....	31
3.3 - Planejar a leitura	33
3.4 - Acervo e qualidade.....	35
3.5 - Leitura para bebês.....	37
3.6 - Acesso aos livros.....	40
4 - Aproximação com a escrita.....	41
4.1 - Escrever com sentido e significado	42
4.2 - Trabalho com os nomes próprios.....	47
4.3 - Liberação da escrita.....	50
5 - Roteiro para futuras edições	52
6 - Anexos – Projetos institucionais	56
7- Referências bibliográficas do PEI.....	76

Caros(as),

O Banco Santander desenvolveu, no período de 2011 a 2017, em cooperação com o Ministério da Educação (MEC) e parceria técnica com o Instituto Avisa Lá, o Programa Educação Infantil. O Programa investiu na atuação qualificada de técnicos das Secretarias de Educação e profissionais das unidades educativas com o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento oferecido às crianças de 0 a 5 anos inseridas em creches e pré-escolas da rede pública de 39 municípios parceiros.

Em suas duas edições, buscamos fortalecer a autonomia e autoria dos participantes considerando as especificidades de cada município, sempre tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Além dos resultados obtidos em cada um dos municípios, nossa intenção, por meio desta sistematização, é contribuir para a implementação de bons programas de educação infantil, que tenham a criança como centro desta fase fundamental para o desenvolvimento humano e da sociedade.

O propósito do Banco Santander é contribuir para que as pessoas e os negócios prosperem. Trabalhamos para que o Brasil seja um país onde todos possam desenvolver o seu pleno potencial, onde usemos de forma estratégica e eficiente nosso capital natural e onde tenhamos uma economia inclusiva e resiliente. Estes três eixos estratégicos, que se correlacionam, orientam nossas ações. Assumimos nosso papel como agente de transformação que quer apoiar a sociedade brasileira em sua transição para o século XXI.

Entendemos que para que isto ocorra a educação tem um papel fundamental. O Santander é a empresa que mais investe em educação no mundo, segundo o Ranking Global Fortune 500 de 2015. Por meio do Santander Universidades, investimos em programas de ensino superior, concedemos bolsas de estudos nacionais e internacionais, promovemos a inserção de estudantes no mercado de trabalho e apoiamos iniciativas de empreendedorismo e inovação com incentivos e prêmios.

Com o Programa Educação Infantil, buscamos contribuir para o início deste ciclo de aprendizagem e desenvolvimento. Nosso objetivo com esta publicação é oferecer aos municípios brasileiros inspiração e orientação para a implementação, à luz da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, de suas propostas educativas, visando o pleno desenvolvimento de nossas crianças.

Esperamos que este trabalho inspire novas práticas e reflexões que contribuam para que mais crianças tenham garantido seu direito a uma educação de qualidade nesta fase crucial de seu desenvolvimento, a primeira infância.

Boa leitura!

Karine Bueno
Superintendente Executiva de Sustentabilidade do Banco Santander



INTRODUÇÃO

O Programa Educação Infantil PEI do Banco Santander foi criado e desenvolvido tecnicamente pelo Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores (IAL), em cooperação com o Ministério da Educação em 2011. O PEI promoveu ações de qualificação das equipes técnicas e das profissionais das unidades educativas que atuavam nas redes públicas de Educação Infantil que aderiram ao Proinfância, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil do Governo Federal.

Em parceria com formadoras locais¹ (membros das equipes técnicas das Secretarias de Educação em diferentes regiões do Brasil), com as gestoras das unidades educativas, coordenadoras e diretoras, este programa desenvolveu uma metodologia de formação continuada voltada ao fortalecimento das políticas públicas de Educação Infantil por meio da qualificação técnico-pedagógica do atendimento oferecido às crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas. No decorrer dos dois ciclos do programa (2011-2013 e 2015- 2017) os seguintes objetivos estiveram presentes:

- Implementar e/ou aprimorar ações formativas atreladas ao contexto de trabalho das profissionais responsáveis pela formação das redes de ensino, com a perspectiva de contribuir para adequar as práticas da Educação Infantil às orientações mais atualizadas para a área.
- Implantar uma comunidade de profissionais responsáveis pela formação das redes de ensino para a troca de experiências, circulação e produção de conhecimento educacional e pedagógico.

O programa deixou explícitas desde o início as concepções de criança, desenvolvimento, ensino e aprendizagem que adota. No ciclo 1, as orientações estavam atreladas às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e, no ciclo 2, além dessas foram incorporadas as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No artigo 4º das Diretrizes, criança é definida como: *sujeito histórico e de direitos*,

1 - É muito importante a presença de homens como professores na educação, mas considerando que 90% das profissionais que participaram do PEI eram do sexo feminino, optamos no documento por usar o gênero gramatical feminino para designar o conjunto de mulheres e homens.



que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura².

A BNCC repete, no capítulo 3, específico sobre Educação Infantil, as concepções gerais apontadas nas DCNEI. Para esta etapa do ensino se assentam as bases das orientações da BNCC.

O Instituto Avisa Lá entende que, para colocar em prática um documento oficial, há que se desenvolver estratégias de formação continuada reflexivas que, a partir da escolha de focos pedagógicos bem precisos, possa ir transformando de imediato a prática. Esse foi o caminho adotado pelo PEI, que teve como prioridade duas áreas, a Pedagógica e a Gestão para Saúde e Bem-Estar (objeto de outro manual específico). E, no bojo dessas áreas, subdivisões internas ajudaram a focar mais ainda a proposta. No pedagógico, o brincar e a aproximação com a leitura e escrita foram as temáticas ressaltadas.

O programa se desenvolveu de forma híbrida, com ações presenciais e a distância, e foi composto por uma cadeia formativa que envolveu a equipe do Instituto Avisa Lá, técnicas das Secretarias Municipais de Educação, diretoras, coordenadoras e professoras.

Fizeram parte do programa:

1. Ambiente virtual por meio do qual se desenvolve a formação a distância. Esse ambiente contém sala de reunião, área de cada município, agenda, materiais de apoio, biblioteca e videoteca.
2. Seminários presenciais na cidade de São Paulo.
3. Encontros de formação nos municípios, realizados pelas técnicas.
4. Desenvolvimento de projetos institucionais³ desenvolvidos nas unidades educativas (sob a supervisão das diretoras e coordenadoras).

2 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009

3 - Os projetos institucionais desenvolvidos pelos municípios em parceria com a equipe do IAL foram referentes aos conteúdos tratados. Esse tipo de projeto tem como intenção promover mudanças organizacionais e envolve os diferentes atores das unidades educativas, possibilitando, desse modo, transformações no planejamento e intervenções com as crianças, no espaço físico, nas rotinas e na relação com as famílias.



5. Observação da prática e supervisão local.
6. Documentação do programa em diferentes níveis.
7. Avaliações internas e externas.

O programa considerou desde o início que a equipe técnica, assim como as coordenadoras pedagógicas e diretoras das unidades, eram agentes formadoras. Cada unidade de Educação Infantil, por sua vez, buscou se transformar em espaço de formação permanente das professoras e das profissionais de apoio.

Partiu-se do princípio de que educar a criança significa envolvê-la em experiências com sentido e significado, acreditando na sua potência e nos múltiplos recursos intelectuais, sensoriais, afetivos por meio dos quais busca expressar o seu pensamento e emoções. Foi dada uma atenção especial à organização do espaço, às propostas de atividades e à gestão do tempo que são reveladoras das concepções de criança, de ensino e aprendizagem adotadas pelas profissionais das unidades educativas. As mudanças não podem ser superficiais, mas profundas, o que somente uma formação continuada com muito espaço para refletir a prática pode dar conta.

Os processos avaliativos pelos quais o PEI passou desde 2011 possibilitaram o aprimoramento constante do programa. No ano de 2013, foi realizada uma avaliação externa pela Move Social⁴, com 19 municípios da Bahia participantes do primeiro ciclo de formação (2011-2013)⁵. A partir das evidências colhidas nesse processo, foi possível analisar os impactos gerados pela formação desenvolvida pelo programa e projetar novas ações para mais um ciclo de parceria com novos municípios (2015 a 2017).

Em 2015 foram selecionados outros 20 municípios, dessa vez distribuídos pelas cinco regiões do Brasil. A seleção estabeleceu como critério a existência de creches do Proinfância em funcionamento comprovado. Foram feitas visitas para selecionar os municípios com mais potencial para seguir com as exigências do processo de formação. Decorrente da avaliação externa, optou-se por envolver os secretários de educação desde o início da formação. Tornou-se

4 - Grupo de profissionais que apoia organizações públicas e privadas na ampliação e qualificação dos impactos social e ambiental de suas ações.

5 - Dezoito municípios finalizaram o projeto no primeiro ciclo, dos quais um foi desligado pelo não cumprimento dos acordos iniciais. Seu substituto também não completou as atividades.



condição para a inserção no programa a presença de todos os secretários no primeiro seminário em São Paulo para conhecer os princípios e as ações do trabalho e formalizar uma parceria entre o Banco Santander, o Instituto Avisa Lá e as Secretarias Municipais de Educação por meio da assinatura de um termo de cooperação.

Na segunda edição do PEI, também em decorrência da avaliação, foram introduzidas visitas aos municípios pela equipe do IAL, durante o processo formativo, com o intuito de conhecer como o trabalho realizado pelas formadoras locais com suas equipes vinha ocorrendo e visitar as escolas participantes para observar e refletir sobre os reflexos gerados pela formação.

Outro modo de acompanhamento dos municípios foi a realização de avaliações processuais focadas em cada conteúdo eleito. Para tanto, o projeto institucional elaborado pelas unidades educativas foi o ponto de partida para a análise do envolvimento dos diferentes sujeitos da formação (formadoras locais, diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras, crianças e equipes de apoio).



1 - CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Entende-se que a formação profissional em educação não pode se restringir apenas a cursos de curta duração, palestras de atualização pedagógica ou outros eventos pontuais. Essa atuação fragmentada traz poucas contribuições para produzir mudanças efetivas na prática. Diante disso, o PEI estruturou um dispositivo de formação que envolveu diferentes atores da educação, por meio de uma diversidade de estratégias formativas, tendo a reflexão sobre a prática por base. Buscou-se, em um período de três anos, desenvolver formadoras locais que garantissem a sustentabilidade da proposta. Esse princípio está em consonância com as pesquisas e reflexões sobre formação continuada surgidas na Espanha, Argentina, Portugal, França, Brasil e em outros países a partir da década de 80 até os dias atuais.

Desde 2004 o IAL vem aprimorando essa proposta de formação com efeitos diretos e imediatos na ação pedagógica das professoras. O PEI origina-se desse percurso e apoia-se em importantes teóricos e suas pesquisas (Francisco Imbernón, António Nóvoa, Delia Lerner, Rui Canário, Telma Weisz, entre outros⁶) que defendem a ideia de um formador reflexivo, autor de sua prática, que atua diretamente nos contextos de trabalho, assim como o entendimento de que as unidades educativas são locais por excelência para realizar a formação em serviço dos profissionais da educação.

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

6 - Francisco Imbernón – professor catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Barcelona; António Nóvoa – psicólogo e professor universitário, foi reitor da Universidade de Lisboa; Telma Weisz – doutora em Psicologia e Desenvolvimento Humano, coordenadora da Pós-Graduação Lato Sensu do Instituto Superior de Educação Vera Cruz; Delia Lerner – professora de graduação e de mestrado nas Universidades de Buenos Aires e La Plata; Rui Canário – professor doutor em Ciências da Educação na Universidade de Lisboa.



A ênfase na prática não expressa a ausência da teoria, mas uma ressignificação do seu uso na formação. Proporcionar uma educação viva, inteligente prazerosa, que tenha muito sentido e significado para as crianças, exige uma formação continuada, na qual todas as profissionais responsáveis estejam comprometidas e fazendo cada uma a sua parte.

A mudança da lógica transmissiva de conteúdos para uma proposta de tematização da prática embasou as ações do programa. A formação continuada deve partir sempre do que as profissionais já sabem de suas práticas para fazê-las avançar. A análise de boas situações de aprendizagem ofereceu um parâmetro para novas opções de atividade. Para desenvolver uma competência técnica diferente da que se tinha, foram necessários empenho e trabalho, uma alquimia de saberes práticos e teóricos e, acima de tudo, um avançar refletido e permanente da prática cotidiana e, principalmente, buscou-se formular perguntas desafiadoras e passíveis de serem respondidas com reflexão. Portanto, uma formação continuada, para dar certo, precisa incidir diretamente no que está acontecendo com as crianças.

Na formação inicial dos cursos de Pedagogia, por exemplo, a tradição tem sido dar pouco de inúmeros conteúdos: história da educação, sociologia, filosofia, psicologia, políticas públicas e por aí vai. Didáticas específicas, como alfabetização, quando aparecem, têm pouco espaço na grade curricular. A proposta tão generalista não forma a professora que precisa dar conta de uma competência profissional para a qual não foi formada. No PEI optou-se por trabalhar com focos bem informados na ação. Sabemos que, a partir de vários protocolos de atividades significativas e já testadas, é possível extrair regularidades e avançar nas propostas. Uma professora competente, detentora de uma didática eficiente, não é obra do acaso, mas depende de muito investimento das redes de ensino e de organizações dedicadas à formação. E por que a ênfase em uma formação reflexiva continuada?

Nas propostas em que há a compreensão de que todas as crianças de determinada faixa etária possuem as mesmas habilidades e competências no mesmo momento, não há por que pensar em atividades individualizadas. É a lógica da cartilha: começar a ensinar uma letra de cada vez, uma sílaba, fazer antes de tudo, coordenação motora, exercícios preparatórios, dosar a conta-gotas os conhecimentos.



Mas se consideramos a singularidade de cada uma, seus jeitos de ser e estar no mundo de forma individualizada, faz-se imprescindível uma formação que atente para uma complexidade que a ação educativa vai exigir. Teóricos importantes do desenvolvimento infantil, como Piaget, Vygotsky, Wallon, Dewey⁷, entre outros, dão conta das especificidades e competências infantis. Abordagens de cuidados e educação, como as de Pikler-Lóczy⁸ (2004, Hungria), e a experiência da cidade de Reggio Emilia⁹, na Itália, que se tornou referência mundial na área, advogam pela qualidade de atendimento das propostas com sentido e significado, considerando as crianças seres potentes e originais.



*Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil**, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC, p. 36)*

A intencionalidade pedagógica preconizada na BNCC é algo novo, considerando as práticas tradicionais recorrentes e muitos dos chamados sistemas de ensino, que buscam homogeneizar as atividades ao oferecer para todas as crianças de um mesmo grupo uma atividade que busca uma única resposta.



(...) Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BNCC, p. 36)

Portanto, a tarefa para as profissionais de Educação Infantil é exigente, e um programa como

7 - Jean Piaget – psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil; Lev Vygotsky – psicólogo bielorrusso que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem; Henri Wallon – médico francês que se fez pedagogo estudando minuciosamente as crianças; John Dewey – filósofo e pedagogo norte-americano.

8 - Pikler-Lóczy: abordagem húngara de trabalho com crianças pequenas.

9 - Reggio Emilia: cidade italiana, situada na região de Emilia Romagna. A pedagogia de Reggio Emilia tem como pressupostos a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança.



o PEI pode ser um bom disparador de transformações sustentáveis nas redes públicas. Diferentemente dos programas muito estruturados e prescritivos, sem espaço para autoria e autonomia dos participantes, o PEI, não obstante seus objetivos, metas e indicadores claros e estratégias de ação bem definidas, comporta grande espaço para adaptações às realidades locais. Respeitando por sua vez as singularidades das profissionais da Educação Infantil.



2 - BRINCAR – JOGO SIMBÓLICO

O PEI teve início na área pedagógica pelo conteúdo do brincar, com ênfase nas situações de faz de conta. A escolha desse foco se deu, principalmente, em razão da potência dessa linguagem para a constituição do pensamento na infância. Por meio da brincadeira, a criança procura conhecer o mundo e atribuir a ele novos sentidos. É o seu modo de narrar as experiências de vida e aprender com elas. Tanto as DCNEI, já vigentes na época da primeira turma do PEI, quanto a BNCC enfatizam as interações e o brincar como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil.



*(...) De acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são **as interações e a brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (...). A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. (BNCC, p. 35)*

Na BNCC, avançando ainda mais em relação às DCNEI, o brincar é considerado um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.



Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BNCC, p. 36)

Partindo desta perspectiva, a ação inicial do programa foi incluir as pessoas envolvidas na formação no diagnóstico e na observação das crianças nas situações de brincadeiras. Para além de saber falar dos fundamentos teóricos do brincar e sua importância, considerou-se importante olhar mais de perto a expressão das crianças durante a experiência do faz de conta: do



que, como e com quem as crianças brincavam? Quais narrativas eram constituídas? E, principalmente, será que havia espaço para o jogo simbólico nas unidades educativas? A escolha desta especificidade do brincar ocorreu em função da experiência do PEI no ciclo 1, na qual trabalhamos o conteúdo do brincar de forma mais ampla e os resultados não foram aqueles que esperávamos. E também porque observar o faz de conta ensinaria muitas transformações em relação à concepção de criança, aprendizagem, desenvolvimento, rotina, espaço, materiais.

Aportes da formação

No primeiro seminário presencial em São Paulo, as formadoras locais viveram uma experiência de apreciação do vídeo *Casinhas no Vale do Jequitinhonha*, do Projeto Territórios do Brincar (idealizado por Renata Meirelles e David Reeks), com a intenção de iniciar um processo de observação de todos os elementos que envolvem a criança na brincadeira. Orientamos que assistissem e se atentassem ao movimento das crianças, diálogos, expressões e gestos nas experiências de faz de conta desenvolvidas por três grupos de crianças no Vale do Jequitinhonha (MG).

Pauta do seminário:

Objetivos do encontro:

- Refletir sobre os saberes e as aprendizagens envolvidas na brincadeira de faz de conta.
- Ajudar a construir observáveis¹⁰, para implantar ou implementar o brincar nas unidades educativas.

Conteúdo:

- A brincadeira de faz de conta.

10 - Observável, conceito criado por Jean Piaget, é "aquilo que a experiência permite comprovar em uma leitura imediata dos fatos presentes por si mesmos", segundo Garcia, A. & Fabregat, A., em *A Construção do Conhecimento na Educação*, São Paulo: Artes Médicas, p. 94. Os autores citam Jean Piaget, *La equilibración de Las estructuras cognitivas*, Madri: Siglo XXI, p. 49.



Desenvolvimento:

1. Assistir ao vídeo *Casinhas no Vale do Jequitinhonha* (<https://www.youtube.com/watch?v=ga8llq503Rk>), produzido por Renata Meirelles e David Reeks. Após a experiência, discutir em pequenos grupos:
 - a) Do que brincam essas crianças? Quais cenários criam? Há semelhanças entre os três grupos?
 - b) Ao observarem essa situação, quão próxima ela está da realidade do brincar nas unidades educativas da rede?
2. Leitura do texto *A invenção do possível*, de Adriana Klisys.
3. Sistematização e finalização da discussão.

2.1 - Diagnóstico do brincar

Para responder às questões acima, foi importante fazer um diagnóstico preciso das práticas correntes na rede.

Um diagnóstico possui o objetivo de gerar informações úteis para direcionar e fundamentar procedimentos para viabilizar a melhoria da qualidade de atendimento às crianças e da prática dos profissionais que atuam nas instituições. Na formação, o diagnóstico serve para identificar os pontos fortes das equipes, os saberes já construídos por elas e aqueles em que será preciso ter maior investimento formativo. O diagnóstico de cada instituição dá o tom da individualidade necessária ao desenvolvimento da formação. (CARVALHO, KLISYS, AUGUSTO, 2006, p. 103)

O diagnóstico é visto como uma ferramenta básica para a construção de um olhar sensível e pensante, que valoriza os pensamentos da comunidade escolar. O exercício de aprender a diagnosticar foi feito por meio de um questionário enviado pelo PEI, tanto para que as formadoras locais observassem a realidade do município, como para que as gestoras voltassem o olhar para as práticas da sua unidade educativa. Aprender a refletir sobre os diferentes modos



de diagnosticar a realidade para priorizar uma demanda estratégica que modifique algumas práticas foi e é um dos objetivos da proposta.

Foi necessário discutir e trabalhar a intencionalidade e o foco desse diagnóstico logo nos primeiros encontros de formação e nos seminários presenciais, pois foi com esse instrumento que as formadoras elaboraram, com a ajuda da equipe do IAL, os projetos de ação mais adequados a cada realidade. No ciclo dois do programa, a maioria dos diagnósticos realizados pelas formadoras locais evidenciou a necessidade de tratar na formação de algumas especificidades do brincar. Descobriu-se que havia uma posição indiferenciada no que tange ao faz de conta, ao contexto de jogos de regras ou às brincadeiras chamadas tradicionais (pega-pega, amarelinha, por exemplo). Embora cada uma dessas modalidades tenha uma importância significativa na ação educativa, consideramos pertinente no PEI diferenciá-las para ressignificar com as formadoras o sentido e a importância do brincar no âmbito do imaginário que colocasse em destaque as expressões, o modo de ser, de estar e experimentar o mundo pelas crianças.

Aprofundar o conhecimento dessas modalidades do brincar foi necessário para que a intencionalidade e o planejamento das professoras ganhasse maior consistência. A competência para escutar, observar as crianças, compreendê-las e permitir seus jeitos de brincar são imprescindíveis para a Educação Infantil contemporânea.

2.2 - Observar é preciso

Observar é condição para trabalhar bem com as crianças. Por essa razão, o PEI se comprometeu desde o início com a construção de contextos educativos que se sustentassem na escuta dos pensamentos e investigações infantis, valorizando-os como uma expressão importante.

A dimensão expressiva do brincar se tornou mais compreensível à medida que as formadoras locais passaram a frequentar os cotidianos das unidades educativas com o objetivo de observar e registrar as experiências das crianças nos contextos do faz de conta.

Em uma reunião on-line logo no início do projeto, o foco foi a importância da observação. Como tarefa pré-reunião, foi solicitado que as formadoras observassem as brincadei-



ras de faz de conta realizadas nas escolas para refletirmos em conjunto as manifestações das crianças, os enredos, cenários e papéis. A entrevista “Observar para ver”¹¹, de Zilma Ramos de Oliveira, foi escolhida para aprofundar essas questões e selecionamos algumas observações das experiências de faz de conta dos próprios municípios, como estas a seguir de Uruguaiana (RS) e Brumadinho (MG):

Direto da prática do município

“Acontecia uma batalha para defender o território, mas o inimigo era ‘invisível’ aos olhos dos adultos. Lutavam com arco e flecha e espadas, saíam em disparada, montados em seus cavalos organizando a guarda do local.” (Uruguaiana/RS)

“Meninos brincavam de cozinheiros imitando com sabedoria tudo que se faz em uma cozinha. Repartiam a ‘comidinha’ conosco. Olhavam os batimentos cardíacos imitando o médico e davam gargalhadas de bruxos.” (Brumadinho/MG)

Como resultado dessas observações, as formadoras registraram: as narrativas das crianças, a forma como interagiam com os materiais atribuindo-lhes esse ou aquele significado e a própria relação entre as crianças, que se revezavam nos papéis que representavam. As riquezas das situações observadas que puderam iluminar tanto a importância do faz de conta quanto as condições necessárias para que o brincar ocorresse da melhor forma possível (organização do ambiente, materiais e do tempo, por exemplo).

A observação conduziu a muitas reflexões, evidenciou necessidades, urgências, ofereceu indícios importantes para o planejamento das novas ações com as crianças e se transformou em conteúdos para as formações.

Aportes da formação

Com o intuito de ampliar os olhares das formadoras para as manifestações das crianças nas situações de faz de conta, orientamos a leitura do texto “Faz de conta: inven-

11 - Entrevista concedida à *Revista Avisa lá*, nº 62, maio de 2015, pp. 4-9.



ção do possível”¹², de Adriana Klisys, e a retomada das anotações da conversa com Renata Meirelles no seminário presencial em São Paulo para que pensassem nas questões a seguir:

- a) Com base nessas referências, o que vocês, formadoras, passaram a observar nas situações de faz de conta das unidades educativas?
- b) Do que e como brincam as crianças?

Direto da prática do município

“(...) brincavam no parque da escola, um lugar onde elas estavam à vontade. Havia uma casinha no canto do parque que dentro continha uma pia e um fogão, e as crianças ora brincavam de jogar terra pelo burquinho onde antes era uma torneira, ora brincavam de fazer comidinha. Nossa presença ali chamou a atenção de algumas crianças, que ao perceberem a câmera fotográfica logo pediam para tirar fotos e faziam poses.

Algumas meninas, com os poucos objetos que tinham, estavam brincando de casinha, uma era a mãe e as outras eram as filhas, estavam preparando deliciosos bolos e a terra era o ingrediente principal, pedacinhos de giz eram o recheio. Até nos serviram! Os meninos corriam para lá e para cá, brincavam de corridas, subiam e desciam dos pneus e em alguns momentos imitavam bichos; um deles estava com um jacaré de brinquedo na mão e corria atrás das outras crianças para ‘devorá-las’.” (Mirassol/SP)

12 - Disponível em http://www.caleido.com.br/uploads/2/2/8/0/2280950/revista_43_pgs27-29.pdf. Acesso em 11/12/2017.



Mirassol (SP)



Gramado-RS

Direto da prática do município

Assumindo o papel de formadoras das gestoras (coordenadoras pedagógicas e diretoras), inserimos em nossa rotina o acompanhamento presencial nas escolas. Nossos objetivos eram muito claros: observar o trabalho que estava sendo realizado com foco nas aprendizagens das crianças. É a partir dessas observações e registros das impressões em diários de campo que elegemos o que era importante trabalhar com a dupla gestora, bem como apoiá-la no acompanhamento do trabalho do professor.

Além da observação e do registro em diários de campo, também nos utilizamos das reflexões das profissionais envolvidas – gestoras e professoras – por meio de seus escritos reflexivos. Dessa maneira, congregamos tanto a observação como a escuta de dúvidas e reflexões daqueles que estão na escola, na construção de pautas atreladas às necessidades formativas da equipe escolar.



Organizando o ambiente

(...) São 15h e a professora Sara e sua auxiliar Joedna propõem às crianças do 2º período (5 anos) brincadeiras nos cantos de atividades diversificadas (ver a seguir). Elas pegam as caixas na bancada e vão distribuindo ao longo da sala. Em um conjunto de mesinhas põem dois circuitos feitos de papelão e uma caixa em que está escrito “carri-nhos”. Em outro canto, põem uns monitores e teclados de computador em desuso, telefones velhos e de brinquedo, blocos de papel, canetas, lápis e uma máquina de passar cartão de crédito de brinquedo. Noutro conjunto de mesinhas põem diversos blocos de encaixe. Há um canto de médico com vários brinquedos (seringas¹³, aventais, frascos de remédio etc.) e um canto de casinha com móveis e utensílios. As crianças se distribuem em cantos de sua preferência e começam a brincadeira.

Os enredos

É possível ver um menino que rapidamente monta uma metralhadora¹⁴ com os blocos e que atira em direção às crianças que estão no canto de escritório. De lá, Isaac pega o telefone e disca, enquanto rabisca num bloco de papel:

- Alô, é da polícia?

Wesley ao lado responde:

- É!

- Manda polícia aqui porque tem um bandido no meu escritório.

- Já vou! Tchau!

- Tchau!

13 - Usar seringas sem uso anterior e sem agulhas, frascos de remédios devidamente esterilizados e vazios.

14 - As crianças que convivem com uma realidade violenta e precisam elaborar isso por meio da brincadeira, mesmo que não haja arma de brinquedo, representam a situação com qualquer objeto.



Ambos desligam o telefone e logo repetem o chamado, revezando quem é a polícia e quem é o dono do escritório.

Incluindo o adulto

Na outra extremidade da sala, há um grupo de quatro meninas brincando de casinha. Ana Júlia, enquanto arruma uma cestinha de piquenique, chama as colegas, que embalam bonecas para irem ao Rio. Elas se abaixam ao lado do fogão e Ana diz:

- Chegamos!

Elas tiram da cestinha os utensílios que levaram e Ana Júlia corre até a observadora:

- Tia, sabia que eu vou embora para o Rio?

Geovanna se aproxima:

- É! Nós vamos para o Rio de Janeiro.

Flaviana Oliveira de Carvalho e Lana Maria Vieira Zuza¹⁵.

Este relato contém várias ações que merecem destaque: participantes da equipe técnica atuam como formadoras da dupla gestora da unidade educativa, a professora que organiza o espaço e os materiais para possibilitar o jogo simbólico e principalmente desencadear o processo permanente de observar a prática, as crianças e a atuação pedagógica.

15 - Formadoras do município de Imperatriz, no artigo "Observar para ver e compreender", *Revista Avisa lá*, nº 64, novembro de 2013, pp. 43-47.



2.3 - Colocar em prática – projeto institucional

Para colocar em ação novas atividades, sejam ligadas ao brincar ou a qualquer outro conteúdo, uma das estratégias utilizadas na formação é o desenvolvimento de projetos institucionais, pois estes partem de boas situações-problema que precisam ser resolvidas pela equipe. Esse tipo de projeto abrange mudanças organizacionais, envolve diferentes atores das unidades educativas e da comunidade e possibilita transformações na rotina e no espaço físico.

O êxito desse projeto está centrado em um trabalho de negociação, elucidação e apoio mútuo entre a equipe de forma a priorizar ações coletivas. Dessa maneira, há um espaço favorável para o debate aberto e fundamentado das ideias que circulam na instituição.

A criação e o desenvolvimento desse projeto estão relacionados com as possibilidades de observação das práticas realizadas nas unidades educativas, ou seja, é preciso inicialmente olhar para o que acontece diretamente com as crianças e, a partir disso, extrair o foco de trabalho, identificar as necessidades e possibilidades de intervenção. O PEI estimulou as visitas às escolas para que as formadoras, por meio das observações, identificassem o que seria tema da formação. No exemplo abaixo do município de Uruguaiana (RS), ficou evidente que as unidades educativas tinham como desafios pensar o brincar com maior intencionalidade, investir no planejamento e na proposição de ambientes favoráveis ao faz de conta e, sobretudo, na inserção dessa prática de modo permanente no cotidiano

Direto da prática do município

Justificativa do Projeto Institucional de Uruguaiana (RS)

“As escolas municipais de Educação Infantil, na sua maioria, possuem estrutura física com espaços amplos de área interna e externa, porém essas áreas são muito áridas, cobertas por cimento e pisos calçados, deixando poucas opções de aproveitamento e exploração pelas crianças de elementos naturais como terra, areia, grama, pedras etc. Outra questão a ser pensada é a organização das salas de grupo, que são comprometidas pelo espaço fi-



sico e disposição de mobiliários, materiais e produções dos adultos. Um de nossos desafios como Rede de Educação Infantil é otimizar, qualificar e melhorar o aproveitamento das salas e das áreas externas, permitindo às crianças uma interação com maior liberdade, autonomia e criatividade. Essas constatações partiram de observações realizadas nas instituições de Educação Infantil e apontadas como dificuldades.

Outra questão levantada a partir do diagnóstico foi a intencionalidade e o significado atribuído pelos educadores da rede ao brincar em suas três modalidades: faz de conta, brincadeiras dirigidas e jogos com regras, com especial atenção ao faz de conta. Há um consenso sobre a importância de proporcionar tempo para as crianças brincarem, mas falta efetividade desta ação na rotina e no espaço.

Nesse sentido consiste em desafio para a formação qualificar o olhar e ampliar os conhecimentos de todos os envolvidos no processo educativo, bem como sensibilizar os responsáveis diretos pela formação na escola que abrange equipe gestora (diretor e vice-diretor), equipe de coordenação e orientação pedagógica (professoras coordenadoras pedagógicas e professoras orientadoras pedagógicas) para a importância de formar-se e efetivar uma prática coerente e responsável.”

Para tratar das questões encontradas nos diferentes municípios, as reuniões on-line do PEI foram espaços importantes de reflexão. Em uma delas, por exemplo, foi tematizado o vídeo *Diretrizes em ação*¹⁶ com o intuito de analisar o que precisava ser garantido no Projeto Institucional para que o faz de conta fosse realmente inserido nas unidades educativas.

A identificação dos problemas retratados nos diagnósticos colaborou muito para que os projetos institucionais sustentassem ações reais relacionadas com a reorganização dos tempos, espaços e materiais para o brincar.

16 - *Diretrizes em ação – Qualidade no dia a dia da Educação Infantil*, realizado pelo Ministério da Educação e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com desenvolvimento técnico do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores.



Direto da prática do município

“Depois da formação com as professoras, alguns gestores perceberam mudanças nos momentos de brincadeiras, preocupação com o espaço, com os materiais e liberdade de expressão da criança. Também comentamos que existe uma linha muito tênue entre liberdade e deixar solto. O educador precisa ter consciência do seu papel nesse momento.”

(Matão/SP)

A intencionalidade e a intervenção apropriada também integraram as discussões relativas ao desenvolvimento dos projetos institucionais e com isso, o papel da professora foi tematizado e repensado a partir da análise das experiências compartilhadas pelas formadoras. A consciência desse papel retratada no depoimento do município de Matão (SP) não foi construída de uma hora para outra, muitas foram as situações refletidas para que os contextos de faz de conta nas escolas não ficassem submetidos ao controle do adulto ou dependessem apenas da organização das crianças. Em espaços coletivos há necessidade de planejar bem para que o brincar possa ocorrer de maneira rica e instigante.

As reflexões em torno do desenvolvimento dos projetos institucionais também oportunizaram pensar na relação da escola com a família numa perspectiva de integração. Investimos para que o sentido das experiências de faz de conta retratadas em reuniões ou outros encontros com a comunidade fossem compartilhadas e, desse modo, os pensamentos, as aprendizagens e as formas de interação das crianças ganhassem destaque para a comunidade. (Veja, nos anexos, dois projetos institucionais desenvolvidos.)



2.4 - Reorganizando a formação continuada



Guaraí (TO)

Para a maioria dos municípios participantes da rede, essa proposta de formação continuada era nova. Em muitos casos demandou uma reorganização na secretaria em relação aos eventos formativos tradicionais, principalmente porque um dos critérios para participação no programa era a formação de uma dupla de técnicas para atuarem no pedagógico. Tarefa nada fácil, que exigiu, em muitas situações, um tempo de reflexão da equipe e negociações internas para efetivar mudanças necessárias. Em algumas cidades, as técnicas das secretarias assumiam muitas atribuições administrativas, se responsabilizavam por vários projetos e acabavam não tendo tempo para a formação das coordenadoras pedagógicas e/ou diretoras. Diante disso, o seu papel como formadoras ficava muitas vezes prejudicado ou era inexistente.

Direto da prática do município

No município do Guarujá (SP), a dupla de formadoras locais precisou organizar o trabalho de formação geral e específico do PEI/ IAL de modo a superar tanto o desafio de dividir as tarefas como também o de formar as diretoras e coordenadoras pedagógicas das unidades de Educação Infantil do município. Desafio que foi compartilhado no seminário presencial em março de 2016 e transformado em artigo¹⁷.

A indicação pela Secretaria de Educação de uma dupla responsável no assumir e desenvolver as ações formativas é um dos critérios para participação no programa. Parte-se do princípio que o trabalho em parceria potencializa o intercâmbio de ideias, a reflexão conjunta, a construção coletiva do conhecimento e a corresponsabilização em relação às ações formativas. “(...) O trabalho em dupla nem sempre é fácil e simples se considerarmos o perfil de cada uma, o conhecimento sobre o objeto de estudo, sobre a faixa etária, metodologia da for-

17 - Trecho do artigo de Edna da Silva Costa e Regina Lucia Rodrigues, “Uma parceria para formar formadores”, *Revista Avisa lá*, nº 68, novembro 2016, páginas 42-47.



mação, assim como a experiência de trabalho na rede e fora dele. Essa é a realidade da maioria das Secretarias de Educação (...).

(...) Nesta parceria técnica, observamos que ocupar o lugar de formadoras do PEI/IAL em nosso município potencializou em nós algumas de nossas características: a de sermos curiosas, pesquisadoras e leitoras tanto dos materiais indicados como, principalmente dos materiais que produzimos. Materiais como: os registros dos encontros locais, das supervisões, anotações das palestras e reflexões nos seminários presenciais. Esses registros tornaram visível a nossa construção de conhecimento porque pudemos aprofundar a análise do trabalho realizado na rede, ampliar nossa discussão para rever nosso olhar ou validar nosso percurso, num ciclo onde início, meio e fim se fundem.

Do ponto de vista de participantes da formação PEI/IAL, chegamos iguais: primeiro contato com a metodologia, primeira participação em reuniões on-line com pessoas de realidades tão diferentes dos diversos municípios participantes, primeiro contato com a elaboração e acompanhamento de um projeto institucional, entre outros momentos significativos do programa. Mas saímos diferentes de cada participação, pois cada solicitação, comentário, texto lido, aciona em nós conhecimentos anteriores que são modificados, ampliados ou ainda questionados. Sentamos e conversamos sobre esses impactos. Sendo assim, já não somos mais as mesmas, fomos modificadas pelo estímulo externo e modificamo-nos internamente movidas pelo desejo de saber mais, de nos apropriarmos dessa metodologia de formação a ponto de sermos o modelo e de imprimirmos nele as nossas marcas.”

Há inúmeras situações em que, para cumprir sua responsabilidade junto às coordenadoras e diretoras, as técnicas adotam uma linha mais prescritiva, dizendo o que elas precisam fazer, entregando planejamentos prontos, explicando o que é solicitado, mas sem incorporar na sua ação os saberes e não saberes dessas profissionais. O mesmo pode ocorrer com as coordenadoras pedagógicas e diretoras em relação às professoras.

Ser responsável pela formação das coordenadoras e diretoras implica não só trabalhar com o conhecimento didático, mas também com a utilização de estratégias formativas que



favoreçam a reflexão desse conhecimento, ou seja, criando para si mesma um novo papel profissional como formadora. Para muitas técnicas da secretaria, assumir essa concepção gerou inicialmente bastante ansiedade, insegurança, vontade de desistir, porque, ao mesmo tempo em que faziam a formação das coordenadoras e diretoras, estavam também se formando. O PEI, portanto, auxiliou as formadoras locais com subsídios (orientação de pauta, devolutivas, análise de vídeos, textos de estudo, entre outros) para que em primeiro lugar repensassem seu próprio papel e concomitantemente apoiassem as coordenadoras ou diretoras a transformarem suas funções, legitimando-as como formadoras e parceiras mais experientes das professoras nas unidades educativas. Entende-se que as diretoras e coordenadoras podem garantir nas escolas, caso sejam formadas para isso, um espaço de reflexão sistemática sobre a prática, condição fundamental para melhores resultados nas aprendizagens das crianças.

Aportes da formação

Orientações de pauta

As orientações de pautas apresentam propostas de conteúdos e algumas sugestões de encaminhamentos para o desenvolvimento deles de forma a nortear o encontro entre as formadoras locais com as diretoras e coordenadoras. Também têm a intenção de ajudá-las a refletir sobre os diferentes conteúdos na ação como formadoras. De forma alguma nossa ação pretende engessar, homogeneizar o encontro, pelo contrário, a cada orientação nossa expectativa é aumentar o desafio e o espaço de tomada de decisões da dupla formadora.

A elaboração de uma pauta convida a formadora a se colocar diante do exercício dessa ação profissional, com base em atitudes investigativas e reflexivas que se constituem em instrumentos para a construção de novos conhecimentos. Por essa razão, entendemos que a pauta não se trata de uma simples lista de atividades a serem realizadas com o grupo. Esse registro se caracteriza também como uma oportunidade de estudo e troca entre a dupla de formadoras que, certamente, vai fortalecer não



somente no momento do encontro como também nessa ação de planejar.

As pautas sempre devem ter como pressupostos a escuta atenta dos envolvidos e a relação da prática com conceitos teóricos que sustentem a ação educativa. Para tanto, propõe-se o uso de vários encaminhamentos formativos, como a análise de bons modelos, tematização de práticas por meio de análise de registros escritos e ou filmados, entre outros.

Diante dessa necessidade de apoiar as formadoras locais, também foram realizados seminários presenciais na cidade de São Paulo em que elas participaram de palestras com diferentes especialistas com temas relacionados ao brincar – faz de conta, leitura, papel formador da equipe técnica, contextos de escrita entre outros. Quando articuladas a um amplo processo de formação, as palestras contribuem para disparar, alimentar ou aprofundar conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano, diferentemente de ações pontuais ou eventuais sem resultados com a prática.

Compreendemos, enfim, que por melhor professora ou coordenadora que essa técnica por ventura tenha sido em sua atuação profissional, se faz necessário promover a formação desse sujeito que pode conhecer muito da relação de ensino-aprendizagem com as crianças, mas em geral desconhece como se dá essa relação com o adulto-profissional. Os sujeitos das formações são profissionais que atuam junto às crianças nas unidades educativas, mas são profissionais autores que podem e devem produzir conhecimento como afirma Gouveia (2012, p. 37-38),

O professor deve ser visto como um profissional e não como um aluno. O professor é um profissional com uma responsabilidade social definida por sua profissão que é ensinar, com uma experiência prática e um contexto de trabalho. A relação do formador e professor não deve ser de professor e aluno, mas de dois profissionais da educação, com conhecimentos e experiências diferentes, e os dois se corresponsabilizando pela qualidade da aprendizagem dos alunos.



2.5 - Dupla gestora em ação

Visando à formação de uma dupla (coordenadora/diretora) autora da sua prática, foi fundamental que as formadoras locais não só promovessem a aproximação ao conhecimento didático da área junto às diretoras e coordenadoras, como também apoiassem os planejamentos dos encontros, alimentando a elaboração de boas situações formativa.

Neste modelo de formação, a teoria tem lugar para servir de confronto, afirmação e elucidação das questões cotidianas. O trabalho com conteúdos e textos teóricos serve para auxiliar a busca de soluções para problemas didáticos concretos, subsidiar a análise de diferentes pontos de vista e estratégias. Portanto, a teoria se reveste de significância e pode possibilitar uma apropriação singular por parte de todos os envolvidos.

Ao longo do programa, algumas ações foram propostas à coordenadora/ diretora de modo a fortalecer seu papel de formadora dentro da unidade educativa como, por exemplo: observação de sala, uso de vídeo como recurso para tematização da prática, escrita de devolutivas nos relatórios, escrita conjunta do planejamento de atividades com as professoras, orientação de estudo de textos, supervisões e planejamento de encontros de formação.

Direto da prática do município

“A partir da formação sobre o brincar/faz de conta, o nosso olhar enquanto educador ficou mais atento, mais sensível diante de todos os elementos que compõem o espaço escolar. O modo como organizamos os materiais (estruturados/não estruturados/largo alcance), o tempo destinado ao brincar aumentou, a forma como a criança e os adultos ocupam esse espaço (externos e internos) e como interagem (menos conflitos, intervenções oportunas), passaram a nos revelar uma quebra de paradigma: é possível melhorar os espaços cotidianos da criança, para que ela possa desenvolver-se nele e por meio dele de modo bem mais organizado e rico em desafios. A organização do tempo, dos espaços e dos materiais passaram a ser pensados pelo educador em favor do desenvolvimento integral das crianças nas diferentes faixas etárias (...)”



“(...) Os nossos ganhos enquanto diretor e coordenador refletiram o repensar das ações e práticas de toda a equipe escolar, transformando posturas e promovendo às crianças ricas oportunidades de serem protagonistas de suas aprendizagens.”

Matão (SP)

2.6 - Ambientes para interagir

A organização do ambiente é um dos pilares do projeto pedagógico de uma instituição educativa, portanto a forma como é planejado e composto revela uma determinada concepção de criança e educação. As crianças devem poder imprimir suas marcas nos ambientes e para isso é preciso que haja um olhar cotidiano que permita a proposição de novas experiências. Por meio da observação das ações infantis sobre os objetos, materiais, espaços, é possível traçar novos percursos de atuação, de modo que os pequenos se sintam convidados a habitar a escola com autonomia e com desejo de aprender cada vez mais.

Um ponto essencial quando se pensa num ambiente para criação e interação é a possibilidade de transformação dos materiais pelas próprias crianças, ou seja, são elas que deixam suas marcas e dão identidade ao ambiente. Portanto, não há necessidade da presença de materiais produzidos exclusivamente pelos adultos; o mais importante é possibilitar um lugar favorável para as curiosidades, indagações e invenções das próprias crianças, com materiais de largo alcance, aqueles que permitem diferentes utilizações, como panos, caixas, blocos etc.

Foram discutidas, no decorrer das reuniões com as formadoras, a flexibilidade do espaço e a forma de organização dos materiais como condições para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Diante disso, os contextos para as brincadeiras de faz de conta no PEI foram pensados com a intenção de que as crianças pudessem ampliar e transformar as formas de se perceberem no mundo, imaginar, brincar e, sobretudo, se conhecerem e aprender.



3 - APROXIMAÇÃO COM A LEITURA



Campo de experiência – Escuta, fala, pensamento e imaginação

(...) Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (...). (BNCC, p. 40)

A escuta de histórias tem sido uma atividade inconstante em muitas unidades públicas de Educação Infantil. Para apoiar as narrativas infantis, ampliar o repertório das brincadeiras e contribuir para a aproximação com a cultura escrita, a leitura foi um dos temas do PEI.

3.1 - Leitura pela professora

As primeiras ações no segundo ano do programa ocorreram no sentido de implementar uma rotina de leitura na Educação Infantil desde o berçário. A partir do diagnóstico sobre as atividades de leitura existentes, observou-se que, embora o contato com as histórias fosse valorizado, ocorria muito mais por meio de atividades de contar histórias do que propriamente via leitura de livros. Contar bem histórias que encantam é sempre bom, mas no PEI foi dada ênfase para a leitura, uma vez que o acesso à boa literatura e textos diferentes é muito importante. Além de observar a preferência por contar histórias, constatou-se também que havia uma não distinção entre essas duas modalidades de aproximação com as histórias. A primeira ação formativa com esse conteúdo aconteceu nas reuniões on-line.

3.2 - Ler ou contar histórias?



Campo de experiência – Escuta, fala, pensamento e imaginação

(...) Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar,



comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (...). (BNCC, p. 40)

Analisando a prática dos municípios, concluiu-se que, quanto menores eram as crianças, mais comuns eram as práticas de contar histórias e menos presentes eram as situações de leituras de livros. Muitas vezes, as situações apareciam indiscriminadas: com a presença do livro, começava-se a leitura e depois o texto escrito era substituído pela linguagem oral, visando “facilitar” a compreensão das crianças por meio de reduções do texto ou substituição de palavras. Foi importante não só refletir sobre as diferenças entre as duas situações, como também abordar os motivos que levavam as professoras a misturá-las.

Uma reflexão fundamental que ajudou o grupo a separar as duas situações foi feita a partir do questionamento: será que dá no mesmo ler ou contar histórias? O que será que as crianças aprendiam com essas duas situações? De que forma as histórias se apresentam quando estão escritas? E quando são contadas oralmente?

Ao iniciar a discussão, foi importante saber se as formadoras locais partilhavam da ideia de que era melhor contar do que ler histórias para as crianças pequenas, se achavam que havia diferenças entre as duas modalidades de aproximação das histórias e, ainda, quais as hipóteses que tinham a respeito dessa preferência observada entre as professoras em relação às histórias contadas.



Aportes da formação – Reunião on-line

Na primeira reunião on-line dedicada ao assunto, discutiu-se:

- Por que, em geral, as professoras preferem contar em vez de ler histórias para as crianças?
- Há diferenças entre uma ação e outra? Se vocês consideram que sim, quais?

Em relação à primeira questão, foram comuns ideias sobre a dificuldade de concentração e compreensão das crianças pequenas quando ouviam uma história lida, bem como dúvidas em relação ao tipo de livro que deveriam ser destinados aos bebês. Só livros de pano? Livros com pouco texto? Só com imagens e uma ou outra palavra escrita? Essas ideias recorrentes apontaram para alguns conteúdos que precisariam ser trabalhados na formação, tais como: critérios de qualidade do livro infantil e a própria relação e função da literatura para as crianças.

Depois de levantar ideias acerca das diferenças entre ler e contar histórias, o grupo de formadoras locais leu textos que ajudaram na compreensão do que estava em jogo nas duas situações. O que as crianças, desde muito cedo, aprendem em relação à linguagem oral (no caso da história contada) e em relação à escrita (no caso da leitura pelo professor)? O grupo observou que, ao ouvir uma história contada, a criança aprende que a linguagem oral é maleável, ou seja, as histórias não são sempre contadas do mesmo jeito, depende do contexto, do narrador, do ambiente, dos ouvintes etc. É possível inserir novas expressões, destacar este ou aquele personagem, modificar uma cena da narrativa. Quando ouve uma história lida a partir de um livro, a criança aprende que a escrita fixa a linguagem, ou seja, não importa quem ou quando ou como conta, o texto é sempre o mesmo. Com essa leitura, a criança aprende expressões típicas de cada gênero e como se organizam os textos escritos.

Além disso, observando um leitor mais experiente, ela também pode aprender sobre os comportamentos leitores. Quando a professora antes de iniciar dá pistas sobre o livro escolhido, instigando a imaginação infantil, diz quais os motivos da escolha, fala sobre autor/autora, ilustradores, comenta sobre a capa, o índice, se for o caso por exemplo, em um texto investigativo e principal-



mente escuta as opiniões das crianças sobre o que foi lido: quais as impressões, sentimentos etc.

3.3 - Planejar a leitura

A leitura pela professora é uma situação carregada de intencionalidade. A escolha do que se vai ler, a forma de apresentação do livro às crianças, como se vai ler e o que fazer depois de ler são situações que devem ser planejadas pela professora, com o apoio da coordenadora pedagógica/diretora.

Observou-se nos municípios, por meio do diagnóstico da temática que, muitas vezes, a leitura pela professora acontecia quando “dava tempo”, como uma atividade residual, uma sobra após as atividades no papel, ou mesmo para que as crianças se acalmassem. Nessas duas situações, um tanto comuns na rotina de Educação Infantil, conclui-se que a leitura como uma atividade em que se valoriza o acesso à cultura escrita e à literatura infantil, como um patrimônio cultural a que as crianças têm direito, não tinha muito espaço.

Por que ler para as crianças pequenas é importante? Além de entrar em contato com a linguagem escrita e aprender comportamentos leitores, a leitura de diversos textos – livros de histórias, contos de fadas, contos tradicionais, poesias, livros ilustrados, parlendas, livros de não ficção, textos informativos etc. – permite que se apresente à criança uma diversidade de conhecimentos. A literatura infantil de qualidade possibilita que ela reflita sobre si mesma e sobre o mundo, estabeleça diálogos com a sua experiência, se emocione, se encante ou se divirta com a forma como um autor/autora escreveu uma história, ou como um ilustrador/ilustradora representou aspectos do enredo. Dessa forma, quando se lê para as crianças (mesmo as bem pequenas) oferece-se a possibilidade delas serem também “leitoras”, ainda que não saibam ler convencionalmente.

Aportes da formação – Orientação de pauta de encontro

Como sugestão para iluminar a importância do planejamento feito pela professora, indicou-se a leitura do artigo “E depois de ler, fazer o quê?”¹⁸, escrito por Maria Virginia

18 - Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/e-depois-de-ler-fazer-o-que/>. Acesso em: 30 nov. 2017.



Gastaldi e publicado na *Revista Avisa lá* nº 26. O texto aborda a importância do planejamento da leitura feito pela professora, a partir da análise de registros de conversas de quatro rodas de leitura. As rodas faziam parte de uma sequência de leitura de contos africanos e foram acompanhadas pela coordenadora pedagógica, que ajudou a professora a escolher o que iria ler, como planejar a leitura e a conversa com as crianças. A partir da leitura do texto, sugeriram-se quatro questões para tematização – lembrando às formadoras que poderiam fazer ajustes de acordo com as necessidades do grupo.

- a. Por que é importante investir no planejamento de três momentos – apresentação, leitura e conversa? O que as crianças podem aprender nesses três momentos distintos?
- b. A professora Bete se coloca de forma cada vez mais pessoal e afetiva em relação à escolha dos textos a serem lidos para seus alunos. Por que essa postura se revela tão rica para a professora e seus alunos?
- c. O que vocês podem notar a respeito do desenvolvimento das conversas ao longo das quatro rodas registradas?
- d. Quais são as intervenções ou ações da professora que mais contribuíram para essas mudanças?
- e. As reflexões surgidas nos municípios participantes, a partir desta pauta desenvolvida nas formações locais, ajudaram a mudar a prática?

3.4 - Acervo e qualidade

Ao longo das formações, foi observado que os textos lidos pelas professoras ou disponíveis para as crianças nem sempre tinham boa qualidade literária, gráfica e visual. Apesar de as escolas terem livros de ótima qualidade enviados por programas de distribuição de livros pelo governo federal, notou-se que nem sempre essas produções chegavam às mãos dos pequenos. Muitas vezes, optava-se por versões reduzidas e simplificadas de contos de fadas, por exemplo,



privilegiando edições de baixo custo, que não favoreciam o contato com ilustrações bem-feitas, com textos bem elaborados e instigantes. Essa situação comum a muitos municípios reforça a importância dos programas de distribuição (essenciais para a constituição de acervos de qualidade nas unidades educativas) virem sempre acompanhados de formação de professoras, coordenadoras e diretoras escolares, bem como das equipes técnicas das secretarias.

A partir da comparação entre livros de maior e menor qualidade, refletiu-se sobre alguns critérios que denotam qualidade:

- A autoria – há alguém que se responsabiliza por aquele texto? Quais são as referências que temos do autor/autora?
- O cuidado com o texto – a escrita é rica em detalhes? No caso de ser uma versão de conto tradicional ou conto de fadas, trechos foram suprimidos em nome de uma simplificação da história? O texto nos convida a imaginar cenários, descreve personagens e suas ações?
- Ilustrações – traz imagens distintas daquelas que a criança está acostumada a ver na mídia, por exemplo? Ou seja, são imagens feitas especialmente para o livro em questão? E, por isso mesmo, revelam o trabalho do ilustrador: seu estilo, sua técnica? Estabelece um diálogo com a narrativa escrita que amplia os sentidos a serem construídos pelos leitores?
- No caso dos livros ilustrados, ou livros-álbum, que são aqueles em que texto, ilustração e projeto gráfico constroem em conjunto uma narrativa, as ilustrações apresentam elementos que não estão no texto escrito? O projeto gráfico ajuda a construir sentidos? Todos esses elementos encantam, emocionam, divertem? Ou seja, produzem algum sentimento no leitor?
- Um leitor mais experiente também se encanta ao ler o livro? Sabemos que a boa literatura infantil também é capaz de encantar um adulto, é capaz de tocá-lo, de fazê-lo emocionar-se, envolvendo-o em sua narrativa.



Durante o programa, tanto nas reuniões on-line quanto nos encontros de formação nos municípios, foram vários os momentos em que o grupo de formadoras apreciou conjuntamente livros infantis, procurando sempre, a partir da experiência de leitura, estabelecer critérios de qualidade para distinguir os textos e imagens produzidos.

Nos encontros da formação, uma prática sempre sugerida era a organização de cafés literários durante o intervalo. A ampliação de repertório das formadoras locais, coordenadoras pedagógicas, diretoras e professoras é um aspecto fundamental do trabalho com a leitura na escola, na medida em que está nas mãos dessas profissionais a escolha do acervo e das leituras que serão feitas para as crianças. Quanto mais se conhece o que é produzido na literatura infantil, mais capacidade se tem para escolher livros de qualidade.



Salto (SP)



Direto da prática

Em Salto (SP), as formadoras locais investiram muito no momento do café literário.

O cuidado com o grupo, aliado à ampliação de repertório literário deu um sentido especial ao momento do café literário. O envolvimento que o grupo sentiu durante o intervalo do encontro de formação colaborou para o entendimento desta ação como algo formativo; uma das gestoras comentou que iria levar a proposta para a escola, realizá-la com as professoras, para que elas pudessem também fazer com as crianças.

Uma boa atividade nas reuniões pedagógicas é ter sempre momentos de exploração do acervo de livros, procurando selecionar alguns livros e refletir com o grupo: por que são bons livros? O que podemos dizer a respeito da qualidade do texto, das ilustrações e do projeto gráfico? De que forma o livro dialoga com a experiência da criança? O livro encantou as professoras? Por quê?

3.5 - Leitura para bebês

“Devemos dar aos bebês a chance de desfrutar ao máximo as possibilidades dos textos poéticos e literários. A nossa língua é uma fonte inesgotável de produção de frases e de encontro de palavras, coisas que só são descobertas pelos pequenos quando temos o hábito de ler muitas histórias para eles. A partir de então, a linguagem começa a se transformar em uma companheira para toda a vida, possivelmente a única que estará sempre à disposição para falar, escutar, sonhar, fantasiar.”

Evelio Cabrejo Parra, em entrevista para a revista Nova Escola¹⁹

A importância da leitura para essa faixa etária foi um dos temas da formação principalmente para quem atua nas creches. O que se observou com o diagnóstico era que a leitura pouco acontecia para os bem pequenos e, quando acontecia, privilegiavam-se os livros de

¹⁹ - Disponível em: <http://insgmacae.com.br/redefamiliaescola/entrevista-com-evelio-cabrejo-parra/>. Acesso em: 19 nov. 2017.



plástico, pano, mais resistentes. Mas será que esses livros são os melhores? O material de que é feito o livro não garante a qualidade da narrativa e das ilustrações. Em geral, os livros que apresentam mais qualidade literária e de imagem são mesmo os de papel, cuja durabilidade depende de um bom planejamento em relação ao acesso, uma rotina bem balanceada e formação da professora para desempenhar bem a atividade.

Em uma das reuniões on-line, a partir da leitura de dois livros com propostas bem diferentes – um cartonado, com imagens estanques que visava apresentar animais para as crianças, e outro com uma história²⁰, um enredo atraente e interessante, valendo-se de ilustrações de qualidade para construir uma narrativa que buscava diálogos com a experiência dos pequenos leitores, discutiu-se sobre as diferentes experiências que os dois livros propunham. Além de investigar os dois livros, foi muito importante realizar essa reflexão a partir das ideias de alguns autores que se debruçam sobre o tema da leitura para os bebês.



Aportes da formação

Vamos observar dois trechos da reunião *on-line*. No primeiro, uma aproximação do que significa ler para os bebês. E no segundo trecho, a análise propriamente dita dos dois livros.

Formadora IAL²¹: Às vezes, não lemos para os bebês com receio de que não entenderão, mas não é só a compreensão que está em jogo, mas sim o ritmo, as palavras, o afeto, a representação. Entender o enredo muitas vezes é o de menos.

Formadora Local: Ler é um ato de carinho, de afeto para as crianças.

FIAL: Olhar para esse alimento simbólico é, sem dúvida, essencial.

20 - Trish Cooke e Helen Oxenbury, *Tanto, tanto!*, São Paulo: Ática, 2013.

21 - F IAL: formadora do IAL; FL: formadora local do município.



FL: Hoje ouvimos de uma professora, durante a visita de supervisão: agora, percebo que é possível ler para os bebês!

(...)

Segundo trecho da reunião:

FL: Eu imaginava que o primeiro livro era o melhor por conter imagens, textura, ser bem colorido. Porém, mediante as discussões que acompanhei aqui, imagino que o *Tanto, tanto!* promove tudo o que foi colocado.

FL: O segundo – *Tanto, tanto!* – entrelaça significados, sequência, vivências... apresenta um texto agradável, cheio de sentidos!

FL: A afetividade, amor, carinho vivenciado todos os dias.

FL: O segundo livro passa mais emoção.

FL: Fala sobre coisas que muito provavelmente o bebê vivencia.

FL: As imagens falam por si!

FL: Quando li esse livro para o meu sobrinho, foi muito engraçado!

Na segunda vez, ele olhava para o pai do livro e para o pai dele!

FL: O primeiro livro me parece que é como ficar no texto “o vovô viu a uva”.

Ainda na mesma reunião, propusemos:

Assistam ao vídeo Leitura para bebês (Nova Escola) e discutam as questões abaixo como preparo para pensarem a formação em seu município:

<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/video-projeto-entorno-leitura-bebes-635109.shtml>

Por que ler para bebês?

Quais ações das crianças são relevantes para pensar a temática?

O que discutir com as diretoras e coordenadoras a partir do que viram e refletiram?



Venâncio Aires (RS)

3.6 - O acesso aos livros

A organização dos espaços também pode propiciar ou dificultar o contato das crianças com os livros. Às vezes, uma bonita sala de leitura, cheia de bons livros, que recebe uma turma por vez, durante 30 ou 40 minutos na semana ou mesmo no mês, ajuda o acesso. Mas, seria bom ter cantos de livros em todas as salas ou mesmo outros recantos em diferentes espaços da unidade educativa. Dessa forma, uma das ações previstas no programa é o diagnóstico dos locais onde os livros estão e o apoio à organização ou reorganização de modo a possibilitar a escolha e um acesso mais autônomo pela criança. Considerando que os leitores são diferentes entre si e possuem preferências também muito distintas, é importante fazer uma reflexão sobre a composição do acervo, atentando para a qualidade e a diversidade. Um canto de leitura em creche ou escola de Educação Infantil poderá ter: livros ilustrados e/ou livros-álbum, aqueles só de imagens, com contos de fadas e outras histórias tradicionais, parlendas, poesias, de brincadeiras com as palavras e também os informativos que tanto encantam os pequenos.

As professoras, as crianças, as famílias e outras pessoas da equipe podem colaborar na organização de diferentes espaços de leitura. Momentos de leitura compartilhada com diferentes grupos também ampliam o acesso e as trocas de impressões e conhecimentos.



Imperatriz (MA)

4 - APROXIMAÇÃO COM A ESCRITA

A discussão sobre a aproximação da criança com a escrita na Educação Infantil nem sempre é tranquila. Por um lado, há um receio de que possa haver uma antecipação de conteúdos que apenas deveriam ser abordados no Ensino Fundamental, deixando pouco espaço para brincar. Por outro lado, há muitas propostas que entendem ser, principalmente a pré-escola, um período preparatório, no qual muitos exercícios devem ser feitos, inclusive utilizando “cadernos pedagógicos”. Mas, polêmicas à parte, a realidade da pré-escola brasileira é que se observa, com bastante frequência, crianças pequenas passando muito tempo sentadas, fazendo exercícios ou atividades de escrita em fichas sem nenhum sentido. É a crença em práticas tradicionais de acordo com as quais as crianças precisam aproximar-se gradualmente da língua, aprendendo letras, sílabas, ensaiando fonemas ou mesmo copiando frases e textos. Elas quase não brincam, nem desenhavam ou se movimentam e muito menos leem e escrevem do seu jeito.



As crianças, porque estão imersas em situações mediadas pela escrita desde o momento em que nascem, têm muito interesse e relação com esse objeto cultural e constroem hipóteses acerca de seu funcionamento. Observam os usos que os adultos ou crianças mais experientes fazem da escrita e, se têm chance, imitam muitos dos gestos daqueles que escrevem, imprimindo suas marcas no papel. Quando estão diante de textos e já perceberam que aquelas marcas querem dizer algo, não raro perguntam ao adulto o que está escrito ali. Ou seja, são interessadas e atentas quando o assunto é a escrita e não esperam para ir ao ensino fundamental para construir suas hipóteses ou refletir sobre a sua função. Portanto, afastar a criança da escrita vai negar um dos direitos dela de aprender. A questão é como fazer a aproximação de forma que a respeite, valorizando suas hipóteses.



Escuta, fala, pensamento e imaginação

(...) Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BNCC, p. 40)

4.1 - Escrever com sentido e significado

Dar espaço para as crianças escreverem do seu jeito por meio de práticas sociais de leitura e escrita foi o foco do programa para o último ano de formação. As pesquisas e a experiência com a alfabetização inicial deixam evidente que a criança pensa sobre a escrita e lança mão de seus conhecimentos para escrever quando está motivada a se comunicar. Sendo assim, escrever seu nome quando necessário, um bilhete para os pais, uma lista de brinquedos entre tantas outras práticas podem ser atividades de escrita ainda que as crianças não escrevam convencionalmente.

Ao realizarem o diagnóstico inicial sobre as práticas de escrita presentes nas pré-escolas



da rede, os municípios constataram que muitas atividades estavam ancoradas em concepções mais tradicionais, muito calcadas na cópia ou na escrita de letras, na cópia da primeira letra do nome, em fichas nas quais as crianças tinham que pintar letras, ligar desenho e figura etc. Práticas sem sentido, nas quais era muito difícil para a criança compreender o motivo da ação. É importante salientar que essa concepção tradicional de ensino e aprendizagem da língua escrita conflita tanto com a DCNEI como com a BNCC. É contra a concepção de criança como sujeito ativo, capaz, que pensa sobre o que conhece e se expressa com singularidade.

No seminário presencial na cidade de São Paulo para inaugurar o tema “Escrita pela criança”, uma palestra com Cristiane Pelissari²², cujo tema foi “Ler e escrever com sentido e significado” se constituiu em excelente disparador da temática. Muitas formadoras ficaram preocupadas e com receio de não conseguirem encaminhar uma discussão que fosse tão contra as práticas tradicionais estabelecidas em suas redes. Mas, o PEI foi desenvolvido para apoiar as mudanças necessárias. Por meio de pautas que buscassem diálogos com os sujeitos da formação, refletindo sobre as diferenças entre práticas sociais contextualizadas e outras mais tradicionais de cunho preparatório. Foram oferecidos bons modelos, para que, a partir deles, todas pudessem refletir tanto sobre as ações das professoras como sobre o que as crianças podem aprender em uma situação mais significativa. Como exemplo, foram analisadas duas boas situações de escrita, que davam oportunidade de as crianças pensarem sobre como se escreve. A primeira versava sobre uma atividade a partir da lista de nomes da turma. A outra situação analisou uma atividade que possibilitava que as crianças escrevessem do jeito delas em um momento de faz de conta.

22 Cristiane Pelissari é mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. Foi formadora do Programa Ler e Escrever (SEE/ SPP). Coautora do material impresso e videográfico do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), desenvolvido pelo Ministério da Educação. Atua na formação continuada em instituições públicas e privadas, realizando cursos e palestras para professores, gestores e demais profissionais do campo da educação.



Aportes da formação

Em suas observações de sala, uma coordenadora pedagógica observou duas propostas de reflexão sobre a escrita pela criança que haviam sido previamente planejadas pelas professoras juntamente com ela. Inicialmente, combinaram que as duas turmas realizariam a mesma proposta de leitura de nomes próprios.

As turmas eram de crianças de 4 anos a 5 anos. Na sala A, a situação era de leitura de nomes próprios e, na sala B, cantos de faz de conta. Após a observação, a coordenadora escreveu o seu registro.

Sala A – A sala tinha aproximadamente 20 crianças, que estavam sentadas em roda. A professora estava fazendo a chamada utilizando placas com os nomes de cada um do grupo escritos em letra bastão. Observei no centro da roda que todos os nomes eram escritos com uma única cor, diferente do que costumo observar quando diferenciam a inicial ou nomes de meninas mudando a cor da caneta. As crianças estavam bem atentas enquanto Gabriela procurava o seu nome entre tantos espalhados no chão.

Pegou então a placa em que estava escrito GAEL. Nesse momento, a professora não disse que estava errado. E pediu que ela justificasse a escolha. Gabriela disse: “Esse é meu nome porque começa com G e depois tem o A.” A professora validou o pensamento de Gabriela e em seguida perguntou que outras letras ela sabia que tinha no nome dela e pediu que olhasse a placa novamente. Gabriela respondeu: “Ah! Tem o B da Bruna.” E logo já deixou a placa GAEL de lado e, após alguns minutos pegou a que estava escrito GABRIEL. Novamente a professora perguntou por que tinha escolhido aquela placa. Gabriela respondeu: “Essa tem o G, A, B.” Então, a professora pediu que olhasse para o nome que tinha em mãos para observar a letra final. Gabriela respondeu: “Não! Essa não é a minha também. A minha termina igual da Ana com A. Ah! Agora eu achei – é essa aqui ó: GABRIELAAA.” A professora pediu que ela dissesse por que agora tinha certeza que naquela placa estava escrito



seu nome e Gabriela respondeu: “É essa porque começa com G, tem o B aqui ó e termina com A”, e leu GABRIELA toda feliz.

Sala B – A sala estava organizada em cantos de faz de conta. Logo pensei que a professora tinha desviado do planejamento, porque no faz de conta, onde iria estar a escrita pela criança? A turma já estava compenetrada em seus afazeres e fiquei observando. Notei que havia cinco cantos: desenho livre, jogo de memória, médico, fazendinha, livros.

Comecei então a olhar detalhadamente o que acontecia nos cantos e notei que no canto de desenho, algumas meninas desenhavam e escreviam em suas produções, colocavam letras, davam risada, faziam formas coloridas. No canto de jogo de memória, a professora estava organizando um placar com as crianças, pois eles queriam fazer um campeonato e marcar os pontos para ver quem seria o campeão. Ela entregou às crianças uma folha com uma tabela e uma caneta. Ao chegar no canto do médico havia toda uma ambientação – sala de espera com revistas, mesa da secretária com um telefone, uma agenda, caneta, calendário. A recepcionista estava no telefone marcando um horário na agenda! E o médico que justo naquela hora estava escrevendo uma receita médica. Fiquei encantada!

Na fazendinha o grupo estava entretido, pois além dos animais de plástico tinham pedras, gramas, gravetos e uma bacia com terra. Eles tinham organizado uma verdadeira fazenda.

E, por fim, me sentei com alguns meninos no canto dos livros. A professora tinha arrumado algumas almofadas em uma roda e espalhado alguns livros no centro.

Nesse meu percurso, pude observar que a professora circulava pelos cantos, atendendo às necessidades dos grupos, ajudando nos conflitos que apareceram no jogo de memória e na fazendinha ou mesmo observando o que estava acontecendo. E as crianças também circulavam livremente pelos cantos, entravam e saíam das brincadeiras com total tranquilidade.

Saí antes de finalizar a aula e fui preparar uma devolutiva para cada uma das professoras



Questões para refletir:

1. O que você destacaria nas duas situações relatadas e por quê?
2. Como a escrita/leitura aparece nas duas situações? Em que se diferem?
3. Você utilizaria essas situações na formação de seu grupo de professoras? Por quê? Em caso afirmativo, como utilizaria?

Depois da discussão nos subgrupos, socializar no grupo todo.

Direto da prática do município

Em Salto, SP, o registro da reflexão realizada aponta para aprendizagens e decisões formativas importantes:

Aproveitamos neste momento para ratificar a importância do trabalho com os crachás: eles não devem ser apenas suporte para escrita (copiar o nome), mas precisam ter vida e ser material essencial de leitura, pois nesses momentos é que as crianças refletem sobre a língua, sobre a regularidade dos nomes. Também colocamos a importância de ter a lista de nomes na sala, o ajudante do dia e a rotina. Fazer a roda da conversa deixando a criança falar, se colocar, pois só quando ouvimos a criança é que sabemos os direcionamentos de nosso planejar...

Continuamos com a segunda questão: e a fala das gestoras e professoras foi de que a leitura aparece com maior ênfase na sala A, com a atividade do nome próprio durante a leitura dos crachás, e a escrita aparece com mais ênfase na sala B, com os cantos de faz de conta (secretária com agenda, médico com receita, marcar os pontos do jogo etc.) e que, mesmo sendo situações diferentes, ambas são importantes. Claro que todas desejaram trabalhar esse relato em suas unidades. Primeiro, segundo elas, para reforçar os trabalhos já realizados nas unidades e, segundo, para fazê-las refletir sobre as intervenções como ferramenta de aprendizagem. As “folhinhas” de registro, de atividades, seja qual for o nome



que lhes damos, não devem ser ferramenta de trabalho na Educação Infantil, ao contrário, é nas interações, nas brincadeiras, nas perguntas inteligentes, na observação e na escuta atenta da fala da criança que a aprendizagem acontece de fato e provoca reflexão, desestabilização e avanço no conhecimento. Isso precisa ser retomado na rede.

Finalizando o tema, as gestoras colocaram a importância do ambiente nesse processo, isto é, as condições em que a escrita é feita: num ambiente próximo da realidade, durante a brincadeira de faz de conta, por exemplo, a criança escreve como o médico, como a secretária, como o garçom, pois na vida cotidiana é nessas situações que escrevemos e lemos. Na leitura do nome, durante a chamada, a condição oferecida pela professora foi de respeito pelo pensamento da criança, validando suas colocações, tendo uma postura de quem deseja auxiliar, sem dar pronto, mas encaminhando a criança para o pensamento reflexivo que pesquisa, investiga.

A partir desse trecho de relatório, uma das consultoras do PEI elaborou a seguinte devolutiva para as formadoras locais de Salto:

Aportes da formação

A importância de frisar que a existência de um cartaz com os nomes nem sempre garante que as crianças estejam participando de uma situação que compreenda a reflexão sobre a escrita. Muitas vezes, os crachás servem à cópia, mas não são usados como apoio para outras escritas ou leituras, possibilitando que, a partir deles, as crianças reflitam sobre o sistema de escrita. O uso e atividades realizadas a partir dos crachás devem ser focos constantes de observação por parte das formadoras de professoras, sempre com este olhar: há reflexão sobre a escrita nas atividades que são propostas?

As folhas de atividades, ainda tão comuns no contexto escolar, também devem servir de reflexão ao longo das formações. Por que elas não ajudam as crianças a avançar em seu processo de alfabetização? Em geral, esses exercícios nas folhas não



garantem que a criança entenda o porquê, a função da escrita. São fichas em que ela escreve por escrever, sem nenhum outro intuito. Sabemos que a criança se envolve muito mais quando observa que aquela escrita tem uma razão, um porquê, para que serve. Será que tudo isso está claro para as gestoras e para as professoras?

Outra questão importante para a formação é como apoiar as professoras no planejamento de novas atividades, que ofereçam outras possibilidades às crianças. Muitas vezes, apela-se para as fichas de exercícios porque estão prontas, porque sempre se fez assim... mas é preciso ir trazendo exemplos de atividades que fazem parte do cotidiano da criança e que, por isso, têm muito mais sentido para ela. Por exemplo:

- leitura da rotina do dia ou do cardápio
- chamada
- escolha do ajudante
- escrita de nome no cartaz de empréstimo de livro etc.

4.2 - Trabalho com os nomes próprios

“O nome próprio será um referencial importantíssimo para a leitura e escrita de outros textos e é o professor que propõe às crianças recorrer a essas fontes de informação para que resolvam um problema.”

Diana Grunfeld, para a revista *Nova Escola*

Aprender a escrever o próprio nome tem um significado especial para as crianças. Emília Ferreira utiliza a expressão “ser por escrito” para pontuar a mudança fundamental que acontece com a criança que aprende a escrever o nome: é como se ela pudesse ser em outro plano.

Embora os nomes frequentem bastante as salas de Educação Infantil, nem sempre a sua presença é garantia de um trabalho com sentido para as crianças e planejado pela professora de forma a propiciar reflexões necessárias para realmente se aprender sobre o sistema de escrita:



- Quais letras são necessárias para escrever aquele nome?
- Em que ordem devem ser dispostas?
- Como outros nomes dos colegas podem ajudar a criança a escrever ou seu?
- Como os diferentes nomes ajudam a ler palavras as mais diversas?

Como foi observado no diagnóstico, ainda eram comuns situações de cópia do nome, tracejado das letras, colar bolinhas de papel crepom em letras, pintura dos nomes escritos, entre outras. Todas baseadas em uma concepção de que basta copiar ou visualizar muitas vezes uma palavra para aprender a escrevê-la. Claro que as palavras significativas para as crianças acabam sendo memorizadas e saber escrever o nome é um conhecimento que a criança constrói muito rapidamente, porque é muito significativo. Mas o que fazer com esse conhecimento que a criança já tem? Essa palavra que já estabilizou, como se diz? Como pensar em situações que sejam de fato desafiadoras para a criança e que ela possa, a partir de seu nome, construir importantes conhecimentos sobre a forma como a linguagem escrita se organiza?

Procurando trazer outras possibilidades para o trabalho com os nomes na Educação Infantil, foram organizadas atividades de tematização nas orientações de pauta enviadas pelo programa.

Aportes da formação – Orientação de pauta

Na 3ª orientação de pauta, foi indicada uma atividade de tematização, também realizada com as formadoras em uma das reuniões on-line, para que se evidenciasse o uso do nome próprio para ajudar as crianças a avançarem na compreensão sobre a linguagem escrita, as boas intervenções da professora, os conhecimentos e aprendizagens das crianças.

a. Assistir a trecho do vídeo: *A conquista do nome próprio* – de 1:44 a 3:57
(https://youtu.be/MfEJ_Y22Bc)

b. Em pequenos grupos, discutir:

1. Que intervenções foram feitas pela professora Alaíde?



2. Por que foram boas intervenções?

3. Por que foi importante restringir o campo de possibilidades às crianças (no caso dos nomes Giulia, Gabriel e Gustavo)?

Socialização das respostas

c. Assistir ao trecho de 4:02 a 5:21 e retomar o que foi respondido a fim de reformular, acrescentar ou validar o que foi falado pelo grupo.

d. Assistir ao trecho de 5:22 a 6:15 e propor que, coletivamente, discutam: Por que a professora pergunta onde está escrito e não o que está escrito?

e. Assistir ao trecho de 6:15 a 6:55 e solicitar que retomem o que foi respondido a fim de reformular, acrescentar ou validar o que foi falado pelo grupo.

Formadora, antes de realizar esse encontro, é fundamental que você assista ao vídeo na íntegra, faça anotações, procure responder às questões seguindo o encaminhamento sugerido e, caso tenha alguma questão, envie a dúvida a sua consultora.

f. Em seguida, ler e comentar trechos da tese de doutorado da dra. Regina Scarpa, “O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis”, para sistematizar (30 min.).

Entre as atividades da didática da alfabetização, há duas de que todo professor - mesmo um iniciante - pode lançar mão imediatamente: a primeira é ler todos os dias para as crianças. A segunda é deixá-las escrever.

Regina Scarpa



Salto (SP)

4.3 – Liberação da escrita

Deixar as crianças escreverem por conta própria é liberar a escrita das amarras da cópia sem sentido. Um dos dados do diagnóstico realizado nas escolas trouxe a realidade na qual não havia situações em que suportes com escrita eram oferecidos fora dos contextos de atividades prescritas pelas professoras, tais como cópias de letras em folhas xerografadas, sílabas isoladas, ligar figura à palavra etc. Visando garantir momentos em que as crianças pudessem escrever mais livremente, quando e como desejassem, o PEI introduziu diferentes propostas para que os pequenos tivessem a oportunidade de pensar sobre a escrita, confrontando-se com os problemas a serem resolvidos: quais e quantas letras usar para escrever uma palavra, para quem escrever e que tipo de texto escrever, foi elencada uma série de ações que incluíam oferta de papéis, canetas, lápis, giz e suportes variados. Esses materiais eram colocados à disposição das crianças nos jogos simbólicos (canto de casinha, de médico, de restaurante de supermercado, por exemplo), em momentos de pátio (giz para escreverem no chão, em lousas, ou tinta para desenharem e escreverem nos azulejos), ou mesmo em cantinhos de escrita montados nas salas dos grupos.



Essas ações, por serem muito simples de implementar, sem que fossem necessárias muitas intervenções e planejamentos das professoras, foram rapidamente incorporadas à formação e ao cotidiano das escolas e ampliaram as possibilidades de as crianças escreverem por conta própria.

As respostas entusiasmadas das crianças ao escrever durante as brincadeiras, a produção variada com diferentes hipóteses ajudou a transformar o olhar das professoras, coordenadoras, diretoras, equipes técnicas em relação às possibilidades de novas propostas de atividades em relação à leitura e à escrita. A formação teve, portanto, uma abertura para repensar a alfabetização inicial, agora com mais sentido e significado para os pequenos.



5 - ROTEIRO PARA FUTURAS EDIÇÕES

O Programa de Educação Infantil aconteceu em 38 municípios brasileiros com realidades muito diferentes entre si. Tendo sido testado, reformulado e reaplicado, gerou muitas aprendizagens e demonstrou que é perfeitamente possível implantar as concepções preconizadas tanto nas DCNEI quanto na BNCC. Para aqueles municípios interessados em fazer propostas de formação continuada semelhantes à do PEI, elaborou-se o roteiro a seguir.

Tendo o apoio da BNCC sobre Educação Infantil, o guia do PEI e os textos indicados na bibliografia, é possível traçar um roteiro próprio de cada município. São seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC e cinco os campos de experiência. No roteiro deste guia, enfatizamos os direitos, além do brincar – que está bem destacado –, conviver e participar, que estão entranhados no jogo simbólico, na aproximação com a leitura e a escrita. Do campo de experiência o destaque aqui é **Escuta, fala, pensamento e imaginação**. Mas lembramos que muitas combinações serão possíveis com outros campos e enfatizando demais direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para auxiliar a tarefa de transformar as práticas tradicionais da Educação Infantil em novas ações, que respeitem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e instituam práticas inovadoras a partir dos campos de experiência, seguem perguntas desafiadoras para colaborar com o projeto de formação a ser implantado:

Concepções gerais para ajudar a pensar a ação pedagógica do seu município:

Acredita-se que a criança pensa e constrói conhecimento?

A intencionalidade das práticas se coaduna com uma criança capaz ou com um ser passivo, que precisa esperar orientações passo a passo dos adultos para aprender?

Há espaço, tempo e atividades que facilitam as interações das crianças, ou todas as atividades são controladas com rigor pelos adultos?

Há conhecimento por parte dos adultos das hipóteses que as crianças constroem a partir das diferentes linguagens?



Brincar

O jogo simbólico ocorre nas unidades educativas da sua rede?

Há intencionalidade e planejamento para prover espaço, tempo e materiais para o brincar?

Do que brincam as crianças no dia a dia das escolas?

Quais cenários, enredos e personagens aparecem?

Há observações sistemáticas e registradas por partes das profissionais? Professoras, coordenadoras, diretoras e equipe técnica?

Essas observações ajudam a replanejar a ação?

Aproximação com a leitura

Há uma sistemática de contar histórias para as crianças desde os bebês até as crianças de 5 anos?

Há uma sistemática de leitura de histórias desde os bebês até as crianças de 5 anos?

Essa atividade ocorre diariamente? Algumas vezes por semana? Eventualmente?

Como é feito o planejamento das situações de leitura? Quem faz o planejamento?

O que a professora faz antes, durante e depois da leitura?

Como os livros são escolhidos?

Há uma preocupação com a qualidade do texto, das ilustrações?

As crianças têm livre acesso aos livros?

Onde ficam os livros?

Aproximação com a cultura escrita

Há presença de livros nas salas de grupos?

Há diferentes portadores de texto nas salas de grupo?

Há listas com nomes das crianças em local visível nas salas?



Há presença do alfabeto em letras sem enfeites nas salas?

As professoras são escribas de bilhetes, histórias, e-mails etc. ditados pelas crianças?

As atividades possibilitam a escrita espontânea das crianças? Ou as crianças só escrevem copiando o que a professora ou a folha de exercício direciona?

As professoras e coordenadoras pedagógicas sabem diferenciar as várias hipóteses de escrita das crianças?

Há materiais para ler e escrever nos cantos de jogos simbólicos caso as crianças queiram utilizá-los?

Formação continuada Além de palestras, oficinas eventuais e cursos individualizados para cada profissional da educação, avalie se as atividades formativas abaixo ocorrem de forma sistemática em seu município.

As horas de estudo para as professoras são parte integrante da rotina escolar?

A prática das professoras é tomada como objeto de reflexão para planejar e replanejar as ações e intervenções didáticas?

Existe sistemática de planejamento compartilhado (entre diretora/coordenadora e professora)?

Há diferentes formas de registro da aprendizagem das crianças, das atividades pedagógicas?

Há formação da equipe técnica. Em caso positivo, quem faz?

Quem faz a formação das professoras?

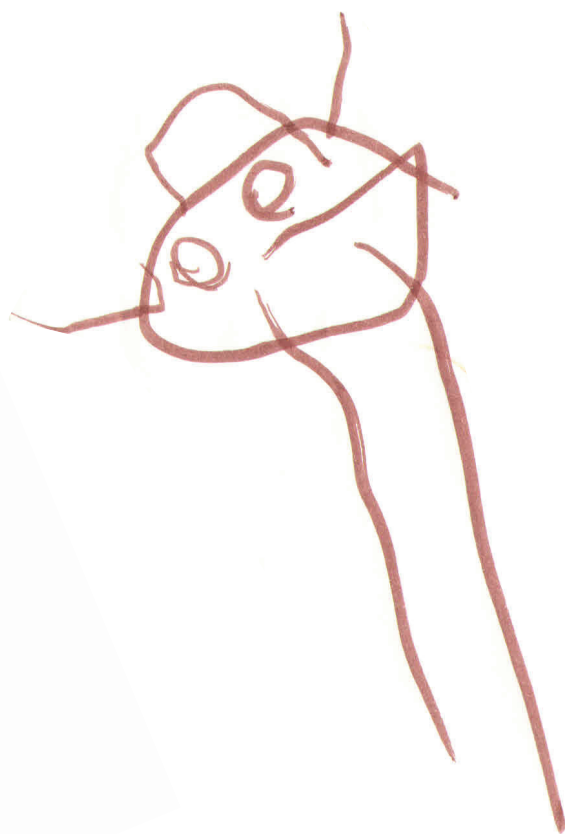
São desenvolvidos diferentes momentos de formação? Os coletivos e os individualizados?

Há observação de sala feita pelas coordenadoras/diretoras?

As técnicas da secretaria fazem a formação das coordenadoras e diretoras?

São desenvolvidos diferentes momentos de formação? Os coletivos e os individualizados com as gestoras das escolas?

Existem registros sistemáticos dos trabalhos de formação desenvolvidos?



Paola, 3 Anos



6 - ANEXOS

6.1 - Exemplos de projetos institucionais – Uruguiana (RS)

PROJETO INSTITUCIONAL

Programa Educação Infantil Santander

Município: Uruguiana (RS)

Formadoras locais: Clotilde Panciera Grazziotin
Raquel Veiga Bitencourt

Temática: Brincar/Jogo simbólico

Faixa etária: 0 meses a 5 anos



SITUAÇÃO-PROBLEMA

As escolas municipais de Educação Infantil, na sua maioria, possuem estrutura física com espaços amplos de área interna e externa, porém essas áreas são muito áridas, cobertas por cimento e pisos calçados, deixando poucas opções de aproveitamento e exploração pelas crianças de elementos naturais como terra, areia, grama, pedras. Outra questão a ser pensada é a organização das salas de aula, que são comprometidas pelo espaço físico e disposição de mobiliários, materiais e produções dos adultos. Um de nossos desafios como Rede de Educação Infantil é otimizar, qualificar e melhorar o aproveitamento das salas e das áreas externas, permitindo às crianças uma interação com maior liberdade, autonomia e criatividade. Essas constatações partiram de observações realizadas nas instituições de Educação Infantil e apontadas como dificuldades.

Outra questão levantada a partir do diagnóstico é a intencionalidade e o significado atribuído pelos educadores da rede ao brincar em suas três modalidades: faz de conta, brincadeiras dirigidas e jogos com regras, com especial atenção ao faz de conta. Percebemos que todos compreendem a importância de proporcionar tempo para as crianças brincarem, mas poucos contemplam ou realmente apresentam intencionalidade para esses momentos.

Nesse sentido, consiste em desafio para a formação qualificar o olhar e ampliar os conhecimentos de todos os envolvidos no processo educativo, bem como sensibilizar os responsáveis diretos pela formação na escola, que abrange equipe gestora (diretor e vice-diretor), equipe de coordenação e orientação pedagógica (professoras coordenadoras pedagógicas e professoras orientadoras pedagógicas) para a importância de formar-se e efetivar uma prática coerente e responsável.

JUSTIFICATIVA

Brincar mostra-se como a forma mais significativa e importante na comunicação das crianças com o mundo. Não podemos separar a criança da ação de brincar. Existe uma forte conexão



entre todas as aprendizagens e desenvolvimento infantil e as brincadeiras e atividades lúdicas vivenciadas pelos pequenos. Portanto, valorizar e propiciar esses momentos com qualidade nas instituições de Educação Infantil torna-se imprescindível.

De acordo com Scarfe (1962, *apud* BONAMIGO E KUDE, 1991): “Brincar tem todas as características de um requintado e completo processo educacional, pois assegura a concentração por um longo período de tempo, desenvolve a iniciativa, a imaginação e intenso interesse.”

Quando falamos do brincar na Educação Infantil, sabemos que estamos abordando um velho conteúdo, mas que precisa ser revisitado e refletido por todos os educadores. Percebemos que existe clareza por parte dos envolvidos no processo educacional quanto à importância de ofertar espaços e tempo para as brincadeiras infantis, porém fica evidente nos planejamentos pouca intencionalidade na ação. É frequente observarmos como um dos momentos da jornada diária indicada pelas professoras o brinquedo livre, mas ele é apenas citado no planejamento e raramente é identificada alguma reflexão ou referência a esses momentos no relato das docentes.

Outro espaço amado pelas crianças e pouco explorado pelas professoras são as áreas externas da escola. Elas representam para os alunos exatamente o que eles mais gostam de fazer, o brincar, mover-se, correr, desafiar os limites de seu corpo, interagir com seus pares em momentos de pura alegria e descontração. Parece-nos que a sala de aula ainda representa para os educadores o espaço mais eficiente para desenvolver o trabalho com as crianças, deixando-se para segundo plano as atividades de pátio.

Conforme Barbosa (2006, p. 120), “o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente”.

Nesse aspecto cabe a reflexão de como melhorar e transformar os espaços de que dispomos para torná-los mais atraentes, provocativos e que possibilitem as diferentes modalidades do brincar, mas que, principalmente, constituam um espaço privilegiado, pensado e organizado para o faz de conta.



Conscientes de que todos os espaços são educadores auxiliares e que são reveladores de concepções, consideramos importante aprimorar os saberes e sensibilizar gestores, equipe pedagógica, professoras e grupo de apoio quanto à importância de aprofundar nossos estudos em relação ao brincar, aos espaços e tempos, capacitando os profissionais que atuam na educação infantil e possibilitando conhecer com mais propriedade o desenvolvimento infantil e suas especificidades.

Entendemos o grande desafio que todos temos pela frente, nas diferentes esferas e atuando dentro do que é possível, e sabemos também que toda mudança passa por desequilíbrios, exige foco, força de vontade e comprometimento para melhorar e qualificar as práticas educativas, favorecendo e qualificando a jornada da criança na escola e o prazer dos educadores em atuar nesse nível de ensino.

O município de Uruguaiiana aposta na formação continuada a partir das formadoras da Secretaria de Educação, dos gestores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, profissionais que devem preparar-se e estar à frente de seus grupos para instrumentalizá-los, assessorar e acompanhar todo o trabalho a ser desenvolvido nas instituições.

O projeto institucional traz objetivos, conteúdos e metas a serem desenvolvidos em curto, médio e longo prazo e tem a pretensão de auxiliar e possivelmente diminuir as distâncias entre a teoria e a prática, possibilitando a efetivação do que vemos posto frequentemente nos textos de propostas pedagógicas e regimentos escolares quanto às concepções de criança e educação infantil, onde se destaca a autonomia, protagonismo e criticismo infantil.

Enfim, conseguir pensar e planejar a jornada das crianças na escola, valorizando o brincar, é um exercício reflexivo sobre a forma como as crianças aprendem. É preciso estar imerso e apropriado de toda a potencialidade desse ato complexo, singular e importante no processo ensino-aprendizagem, para assim conseguir transformar nossas aulas num espaço divertido de construções significativas e permanentes.



OBJETIVOS

Objetivos gerais

- Aprofundar os conhecimentos sobre o brincar, especialmente o faz de conta, aprimorando, assim, o olhar e a ação do educador, viabilizando um trabalho mais dinâmico e efetivo dentro do ensino e aprendizagem na educação infantil.
- Favorecer as instituições de Educação Infantil na criação de espaços e materiais que propiciem maior contato com elementos naturais e na elaboração e organização de cantos temáticos ou lúdicos, ampliando o poder inventivo e imaginário das crianças.

Objetivos específicos

Para gestoras e coordenadoras:

- Promover a formação das professoras e da equipe de apoio, assegurando que todos tenham a oportunidade de participar.
- Providenciar os subsídios de leitura e estudo necessários para que se efetive a formação com qualidade.
- Viabilizar junto à equipe da escola ou aos órgãos competentes os recursos necessários para a realização das metas do projeto.
- Orientar e auxiliar as professoras e a equipe de apoio no planejamento da jornada diária das crianças e na organização dos espaços.
- Refletir com as educadoras e reorganizar a oferta, a utilização e disposição de materiais estruturados e de largo alcance.
- Promover e garantir tempo e espaços organizados para o brincar na instituição.
- Acompanhar, assessorar, avaliar e documentar através de registros escritos, imagens, vídeos, entre outros, o desenvolvimento do projeto institucional.
- Observar para que os projetos didáticos se desenvolvam de acordo com a proposta



pedagógica da escola e contemple o brincar em suas diferentes modalidades, especialmente o faz de conta.

- Informar e envolver as famílias em ações que contribuam na efetivação do Projeto Institucional.

Para as professoras:

- Refletir sobre a importância do brincar, com ênfase no faz de conta, na Educação Infantil.
- Estudar e aprofundar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e suas especificidades em cada etapa.
- Sensibilizar seu olhar para os momentos de brincadeiras, principalmente o faz de conta, colocando intencionalidade nos planejamentos.
- Contribuir na seleção de materiais apropriados à faixa etária e que possibilitem a exploração livre e criativa das crianças.
- Ampliar o repertório de brincadeiras.
- Pensar e criar espaços que favoreçam a exploração das crianças com necessidades especiais.
- Planejar o brincar em diferentes espaços da escola, privilegiando as áreas externas, principalmente nas estações quentes.
- Favorecer o contato e a exploração de elementos naturais, como pedras, areia, terra, água, plantas provocando a curiosidade e senso investigativo dos pequenos.
- Contribuir na organização, cuidado e manutenção dos espaços e materiais destinados ao brincar.
- Colocar-se como mediador, acompanhando e alimentando o faz de conta infantil.
- Avaliar constantemente o desenvolvimento de seu trabalho e a repercussão no desenvolvimento das crianças.
- Registrar, através da escrita, imagens e vídeos o envolvimento das crianças durante as atividades propostas.



Para a equipe de apoio:

- Refletir sobre a importância do brincar na educação infantil.
- Contribuir na organização, cuidado e manutenção dos espaços e materiais destinados ao brincar.
- Contribuir na seleção de materiais apropriados à faixa etária e que possibilitem a exploração livre e criativa das crianças.
- Qualificar seu olhar para o brincar infantil, participando como mediador, e, na medida do possível, alimentar as brincadeiras.
- Socializar com as crianças brincadeiras de seu repertório pessoal.
- Apoiar e dar suporte em ações que exijam mais atenção e cuidado das crianças.
- Participar, envolver-se nos diferentes momentos propostos de brincadeiras, sendo também referência para as crianças.

Para as crianças:

- Participar das brincadeiras de forma autônoma.
- Ter a possibilidade de criar diferentes enredos enquanto brinca.
- Explorar com criatividade os espaços organizados para esse fim.
- Construir e valorizar combinados referentes à utilização, organização e preservação dos brinquedos e espaços.
- Interagir com crianças de diferentes etapas, tendo a oportunidade de criar brincadeiras e parcerias.
- Descobrir possibilidades de brincar e aprender nos espaços criados.
- Ampliar o repertório de brincadeiras.
- Demonstrar satisfação e envolver-se nas mais diversas situações criadas pelas brincadeiras.
- Ter contato com elementos naturais, validando a sua curiosidade natural e espírito investigativo.
- Explorar materiais estruturados e de largo alcance.



- Envolver-se nas diferentes modalidades do brincar, participando como protagonista de suas vivências.
- Dramatizar, imaginar, inventar valendo-se de fantasias, fantoches, brinquedos estruturados e colocados à disposição das crianças.

CONTEÚDOS

Para as gestoras, coordenadoras e orientadoras:

- Reflexão e aprofundamento sobre a importância do brincar na Educação Infantil.
- Entendimento sobre a intervenção nos espaços para garantir a exploração e descobertas das crianças.
- Organização de pautas de estudos que promovam boas reflexões sobre o brincar, intervenção nos espaços e tempos.
- Análise dos materiais necessários para qualificar os espaços e o brincar na instituição.
- Acompanhamento e assessoramento do trabalho dos educadores com vistas à efetivação da proposta pedagógica e ações do projeto institucional.
- Avaliação contínua das ações promovidas para possíveis retomadas e ajustes, adequando-se às necessidades surgidas.
- Envolvimento das famílias nas propostas pensadas no projeto institucional que valorizam o contexto cultural e o brincar.

Para as professoras:

- Estudos e reflexões sobre a importância do brincar na Educação Infantil.
- Entendimento sobre a intencionalidade nas ações envolvendo as diferentes modalidades do brincar.
- Compreensão do papel mediador do professor nos momentos de brincadeiras.
- Contribuição na seleção de materiais apropriados à faixa etária e que possibilitem a



exploração livre e criativa das crianças.

- Cooperação na organização, cuidado e manutenção dos espaços e materiais destinados ao brincar.
- Ampliação do repertório de brincadeiras.
- Descobertas de novos espaços para o brincar.
- Organização de espaços que favoreçam a exploração e a mobilidade das crianças com necessidades especiais.
- Análise reflexiva e avaliação contínua do desenvolvimento de seu trabalho.
- Entendimento da necessidade e importância dos registros no desenvolvimento de seu trabalho e dos resultados obtidos.

Para a equipe de apoio:

- Reflexão e aprofundamento sobre a importância do brincar na Educação Infantil.
- Entendimento sobre a intervenção nos espaços para garantir a exploração e descobertas das crianças.
- Organização de pautas de estudos que promovam boas reflexões sobre o brincar, intervenção nos espaços e tempos.
- Qualificação e ampliação do olhar para o brincar.
- Socialização com as crianças das brincadeiras de seu repertório pessoal.
- Participação e envolvimento nas propostas da escola.

Para as crianças:

- Participação das brincadeiras de forma autônoma.
- Compreensão e valorização dos combinados referentes à utilização, organização e preservação dos brinquedos e espaços.
- Envolvimento com satisfação nos momentos organizados para as brincadeiras.
- Ampliação do repertório de brincadeiras.
- Exploração de materiais estruturados e de largo alcance.



- Experimentação de elementos naturais valorizando a curiosidade natural das crianças.
- Protagonismo infantil.
- Socialização das brincadeiras.
- Dramatização, imaginação e criatividade valendo-se de diferentes recursos para elaboração de enredos.
- Exploração dos diferentes espaços criados e organizados para as brincadeiras.

INDICADORES DE AVALIAÇÃO

Para as gestoras, coordenadoras e orientadoras:

- Promoveram a formação das professoras e equipe de apoio, assegurando a qualidade e a participação de todos?
- Providenciaram os subsídios de leitura e estudo necessários para a efetivação da formação?
- Viabilizaram junto à equipe da escola ou órgãos competentes os recursos necessários para a realização das metas do projeto?
- Orientaram e auxiliaram as professoras e equipe de apoio no planejamento da jornada diária das crianças e na organização dos espaços?
- Promoveram a reflexão com as educadoras para reorganização de materiais e preocuparam-se em garantir tempo e espaço para o brincar na instituição?
- Acompanharam, assessoraram, avaliaram e documentaram o desenvolvimento do projeto institucional?
- Observaram se os projetos didáticos desenvolveram-se de acordo com a proposta pedagógica da escola e contemplaram o brincar em suas diferentes modalidades?
- Informaram e envolveram as famílias em ações que contribuíssem na efetivação do Projeto Institucional?



Para as professoras:

- Estudaram e aprofundaram os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e suas especificidades em cada etapa?
- Qualificaram seu olhar para os momentos de brincadeiras colocando intencionalidade nos planejamentos?
- Contribuíram na seleção de materiais apropriados à faixa etária?
- Ampliaram o repertório de brincadeiras?
- Pensaram e criaram espaços que favorecessem a exploração das crianças com necessidades especiais?
- Favoreceram o contato e a exploração de elementos naturais, provocando a curiosidade e senso investigativo dos pequenos?
- Contribuíram na organização, cuidado e manutenção dos espaços e materiais destinados ao brincar?
- Colocaram-se como mediadores?
- Avaliaram o desenvolvimento de seu trabalho e a repercussão no desenvolvimento das crianças?
- Registraram e descreveram o envolvimento das crianças durante as atividades propostas?

Para a equipe de apoio:

- Qualificaram seu olhar para o brincar infantil, participando como mediadores?
- Contribuíram na organização, cuidado e manutenção dos espaços e materiais destinados ao brincar?
- Participaram e envolveram-se nos diferentes momentos propostos de brincadeiras?



Para as crianças:

- Participaram das brincadeiras de forma autônoma?
- Interagiram com crianças de diferentes etapas, tendo a oportunidade de criar brincadeiras e parcerias?
- Descobriram possibilidades de brincar e aprender nos espaços criados?
- Ampliaram o repertório de brincadeiras?
- Foi possibilitado o contato com elementos naturais, validando a sua curiosidade natural e espírito investigativo?
- Exploraram materiais estruturados e de largo alcance?
- Envolveram-se com satisfação nas diferentes modalidades do brincar, participando como protagonista de suas vivências?

METAS

Curto prazo (outubro, novembro e dezembro):

- Realizar encontros de formação mensal com todos os segmentos da escola para estudos e reflexões sobre o brincar e as ações envolvidas.
- Registrar os momentos de estudos e exercitar a escrita e a síntese dos educadores.
- Pensar, organizar e intervir nos diferentes espaços da escola, tornando-os provocativos e interessantes para atividades envolvendo as modalidades do brincar.
- Disponibilizar diversos tipos de materiais nos diferentes ambientes da escola de forma organizada e que favoreça a exploração pelas crianças.
- Estabelecer com todos na escola, adultos e crianças, combinados que ajudem a preservação, cuidado e manutenção dos espaços e materiais.
- Utilizar pneus, *pallets*, carretéis de fios, entre outros, como propostas alternativas para intervenções nos ambientes.
- Organizar espaços que despertem o interesse pela leitura.



- Elaborar, juntamente com as professoras e equipe de apoio, relação de materiais que favoreçam as brincadeiras e o faz de conta (panelinhas, fogãozinho, talheres descartáveis, jarras, flores de plástico, escovas de cabelo, maquiagens, embalagens de perfume, xampu, bijuterias e outros acessórios, bonecas etc.)

Médio prazo (fevereiro, março e abril):

- Refletir com as professoras e equipe de apoio sobre os tempos oferecidos ao brincar, articulando com as atividades dos projetos didáticos.
- Organizar cantinhos de experimentação com elementos naturais (areia, pedras, terra, grama, plantas, água).
- Ver a possibilidade da colocação de tanques de areia nas pracinhas ou espaços externos com cobertura removível.
- Garantir junto às professoras a intencionalidade dos momentos de brincar.
- Proporcionar interações entre crianças de diferentes idades.

Longo prazo (maio, junho e julho):

- Humanizar os espaços, de forma a deixá-los mais acolhedores e atraentes.
- Realizar plantios de flores, ervas aromáticas, temperos, plantas frutíferas de acordo com os espaços disponíveis em cada instituição.
- Planejar a construção, preservação e manutenção de canteiros e jardins suspensos.
- Proporcionar vivências, através de interações que propiciem a autonomia e a contextualização da aprendizagem.
- Organizar e otimizar as áreas de lazer.
- Valorizar a utilização da brinquedoteca e sala de atividades múltiplas como espaços privilegiados para o brincar.
- Envolver as famílias na construção de brinquedos, modificação dos espaços tornando-as corresponsáveis pela qualidade do processo educacional.



REFERÊNCIAS

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

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende; KUDE, Vera Maria Moreira. *Brincar*. Porto Alegre: [s.n.], 1991.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.



6.2 - Exemplos de projetos institucionais – Teixeira de Freitas (BA)

PROJETO INSTITUCIONAL

Programa Educação Infantil Santander

Município: Teixeira de Freitas (BA)

Formadoras locais: Kézia Duarte
Alessandra Sousa

Temática: Aproximação com a cultura escrita

Diretoras: Carla Aparecida, Darcilene Mota, Márcia Braga, Patrícia Meireles, Rose Palmeira, Vânia Fanchioti, Elisangela Costa, Josilene Rezende.

Faixa etária: 4 meses a 3 anos

JUSTIFICATIVA

Os educadores, em sua maioria, foram vítimas de um processo de formação tradicional, que não valorizava o ato de ler, não possibilitava o contato com bons livros e bons textos. Não lhes foi apresentado o mundo mágico da leitura: as belas narrativas, os lugares, o diálogo com os diversos personagens do texto, a vivência de diferentes sentimentos despertados ao ouvir uma história lida, o desenvolver da imaginação, enfim a oportunidade de se encantar pela leitura.

A leitura servia sempre a uma finalidade: interpretar um texto, sublinhar palavras, destacar substantivos etc. A escola, as questões culturais e econômicas, o pouco contato com acervos de qualidade não contribuíram para que os profissionais da educação construíssem o hábito de ler, e ler por prazer. Assim, é possível afirmar que a ausência do hábito de ler se configura em um desafio a ser vencido pela equipe que atua na Educação Infantil.

Algumas professoras, provavelmente por não possuírem encantamento pela leitura, não investem como deveriam nas rodas de leitura. Perdem a oportunidade de oferecer esse momento da melhor forma possível. Fica explícita a necessidade de um planejamento eficaz. No entanto, essa não é a realidade de todos. Existem os que têm consciência da importância de planejar as rodas de leitura, desde a escolha do livro, a preparação do ambiente, até o que fazer depois de ler, e oportunizam esse momento às crianças considerando todo conhecimento adquirido em formações anteriores. Um aspecto positivo e comum a todas as professoras é o espaço privilegiado que a leitura tem na rotina. Acontece todos os dias, em diferentes momentos.

O educador que atua na Educação Infantil precisa conquistar os pequenos leitores com o objetivo de formar o hábito de ler. Portanto, é necessário garantir o contato com boas obras, demonstrar encantamento ao ler, para assim encantar as crianças, apresentar diversos gêneros literários, informar o porquê da escolha do livro que será lido, apresentar os autores e ilustradores, ler com entonação e entusiasmo para favorecer o envolvimento e a imaginação, ou seja, planejar o momento da leitura com intenções claras, lembrando-se principalmente de atuar como referência de leitor. Enfim, incorporar os comportamentos acima citados e outros, que a autora Delia Lerner conceitua como “comportamento leitor”.



O presente projeto tem como finalidade envolver toda a equipe das creches municipais de Teixeira de Freitas em ações voltadas para práticas de leitura: participação em um clube de leitores que contemple encontros para compartilhar leituras, visitas a bibliotecas, o empréstimo de livros, conversa com autores locais; e desenvolver encontros de formação para retomar a discussão sobre o trabalho com leitura com as crianças, com foco em leitura para bebês.

OBJETIVO GERAL

Promover a criação de uma comunidade leitora nas creches, envolvendo diretoras/coordenadoras, professoras e profissionais de apoio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para as diretoras/coordenadoras:

- Desenvolver comportamentos leitores ao ler textos literários cuja finalidade é apreciar, deleitar-se.
- Ampliar o repertório de gêneros e autores conhecidos ao selecionar textos para serem lidos nos encontros de formação.
- Organizar o Clube de Leitores envolvendo a equipe da creche (calendário de encontros, pautas, organização dos encontros etc.).
- Elaborar pautas dos encontros de formação com as professoras e profissionais de apoio.
- Tematizar as atividades de leitura desenvolvidas com as crianças de 4 meses a 3 anos.
- Elaborar registros reflexivos.
- Fotografar situações de leitura que revelem os princípios que norteiam o trabalho com leitura.



- Avaliar o desenvolvimento do projeto institucional.

Para as professoras:

- Participar da elaboração do projeto institucional.
- Desenvolver os comportamentos leitores.
- Desenvolver e aprimorar o hábito de leitura pessoal.
- Participar do Clube de Leitores com os demais funcionários da Creche.
- Refletir sobre a importância da leitura.
- Discutir e ressignificar os momentos previstos na rotina envolvendo leitura.
- Desenvolver sequências didáticas com foco em leitura.
- Planejar situações de leitura em diferentes espaços: livrarias, bibliotecas, praças.
- Definir critérios para seleção de livros de qualidade para compor a biblioteca da sala de aula.
- Contribuir para o cuidado e manutenção do acervo.

Para a equipe de apoio:

- Refletir sobre o papel do adulto na formação de crianças leitoras.
- Desenvolver e aprimorar o hábito de leitura pessoal.
- Manter uma atitude de apoio e incentivo à leitura na instituição.
- Contribuir para o cuidado e manutenção do acervo.



CONTEÚDOS

Para as diretoras/coordenadoras:

- Comportamentos leitores.
- Projeto institucional.
- Estratégias formativas.
- Registros reflexivos.
- Leitura para bebês.

Para as professoras:

- Projeto institucional.
- Planejamento e organização de situações de leitura.
- A importância da leitura para as crianças.
- O papel do professor na formação de leitores.
- Comportamentos leitores.
- Leitura para bebês.
- Critérios para seleção dos livros.

Para a equipe de apoio:

- Projeto institucional.
- Participação em situações de leitura.
- O papel do adulto na formação de crianças leitoras.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.



METAS

- Realizar encontros de formação mensais.
- Ampliar o acesso das crianças aos livros.
- Ampliar o acervo de livros da creche.
- Organizar espaços físicos que acolham atos de leitura.
- Formar Clube de Leitores envolvendo a equipe da creche, disponibilizando acervo e promovendo momentos como: café literário, mural indicativo, varal de resenhas, entre outros.
- Promover o intercâmbio literário entre as professoras das creches que compõem o núcleo, abrindo espaço no A/C para socializações, trocas e indicações de leitura.

INDICADORES DE AVALIAÇÃO

Para as professoras:

- Reconhecem a importância da leitura para as crianças pequenas, resignificando os momentos previstos na rotina.
- Pesquisam e selecionam livros de qualidade para compor a biblioteca da sala.
- Disponibilizam para as crianças material diversificado de leitura.
- Expressam intencionalmente comportamentos leitores às crianças com frequência: fazem apreciações sobre livros, releem trechos de interesse ou de difícil compreensão, recorrem ao índice para localizar um item específico etc.
- Dominam um repertório de contos infantis.
- Organizam situações de leitura em diferentes espaços tanto dentro como fora da escola.

- Oportunizam às crianças o empréstimo de livros para realizarem leituras junto com a família.
- Compartilham com os demais funcionários as leituras realizadas, através do Clube de leitores.
- Demonstram o hábito de leitura servindo como referência de leitor.
- Realizam frequentemente leituras para buscar ferramentas de análise dos problemas didáticos que se apresentam no curso do trabalho.

Para a equipe de apoio:

- Participa junto com as crianças e com a equipe da escola de momentos de leitura.
- Conta histórias para as crianças.
- Mantém uma atitude de apoio e incentivo à leitura na instituição.
- Contribui para o cuidado e a manutenção do acervo.

PRINCIPAIS AÇÕES DO PROJETO

- Apresentar para a equipe da creche a nova temática proposta pelo Programa Formar em Rede: Cultura Escrita.
- Socializar o problema identificado em relação ao trabalho com leitura nas creches e apresentar o projeto institucional.
- Organizar o Clube de Leitores envolvendo toda a equipe da creche:
 - ✓ apresentar a proposta ao grupo;

- ✓ apresentar o calendário de encontro do clube;
- ✓ planejar e realizar os encontros do clube, envolvendo rodas de leitura, visitas a biblioteca, empréstimo de livros, elaboração e socialização de indicações literárias, por meio de blogs, murais etc., intercâmbio entre as instituições que participam da formação. A proposta é que as profissionais da creche anfitriã preparem o ambiente para receber as colegas de outra creche. Nesse encontro serão promovidas diversas situações de leitura em voz alta como: sarau de poemas, leitura de texto teatral, leitura de contos...
- Levantar as dúvidas do grupo quanto ao trabalho com leitura para as crianças pequenas.
- Realizar encontros mensais de formação com as professoras e profissionais de apoio com foco em leitura para bebês. Nesses encontros, contemplar:
 - ✓ Situações de leitura em voz alta pelo professor de textos literários do universo adulto;
 - ✓ Retomada de alguns conteúdos importantes dentro de leitura pelo professor (leitura para bebês) a partir de reflexões e tematização da prática das propostas realizadas nas salas de aula;
 - ✓ Realizar atividades de supervisão com as professoras com foco nas rodas/situações de leitura desenvolvidas com as crianças de 4 meses a 3 ano.
- Realizar campanhas, em parceria com a comunidade (pais, amigos da escola, instituições de ensino e outras empresas) solicitando doação de livros de literatura infantil, previamente indicados, para ampliar o acervo da escola.
- Organizar uma biblioteca itinerante, utilizando uma caixa decorada onde será reunido o acervo.
- Socialização de histórias conhecidas pelos profissionais de apoio.

BIBLIOGRAFIA

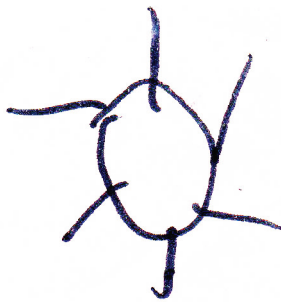
ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994, pp. 16 e 17.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora. 2007.

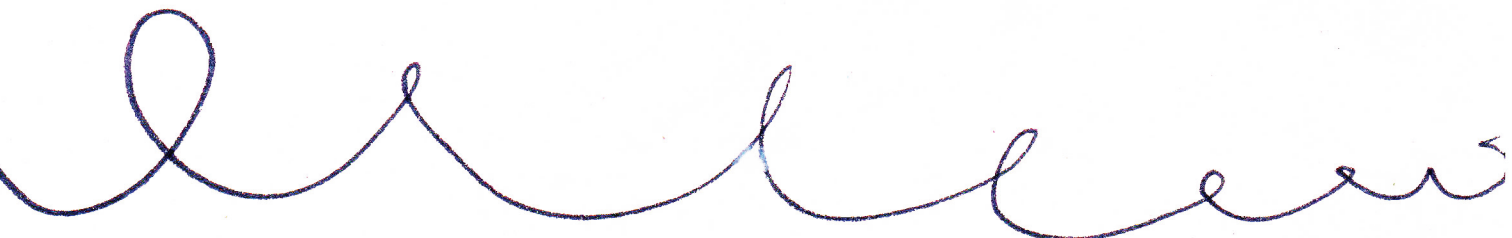
LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível, o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. Brasília, 1991, pp. 140 -145.

REVISTA Nova Escola. São Paulo, Abril, nº 18, abril de 2008.



Paola, 5 Anos



Livros

BRASIL, Ministério da Saúde. Cantinas escolares saudáveis – Promovendo a alimentação saudável. Brasília, 2014.

CANARIO, R. *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1995

CARVALHO, S., KLISYS, A. E AUGUSTO, S. *Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2006.

COOKE. Trish e OXENBURY. Helen. *Tanto, tanto!* São Paulo: Ática, 2013.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas. Ano de Obtenção: 2012. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16054/1/Beatriz%20Bontempi%20Gouveia.pdf>

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

MEIRELLES, Renata. *Giramundo – e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

SCARPA, Regina. *Era assim... Agora não...* – Uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas

didáticas diferentes em regiões vulneráveis. Dissertação (doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2014. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20102014-115756/pt-br.php>

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Resolução CNS Nº 408, de 11 de dezembro de 2008 . PNAE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>>.

Sites citados no texto

<https://novaescola.org.br/conteudo/78/vamos-deixar-os-pequenos-escrever-do-jeito-deles,%20acesso%2019/04/2018>.

<https://novaescola.org.br/arquivo/nome-proprio/por-que.shtm>, acesso 19/04/2018.

<http://insgmacae.com.br/redefamiliaescola/entrevista-com-evelio-cabrejo-parra/>, acesso 19/11/2017.

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/136/o-que-e-um-projeto-institucional>, acesso 19/04/2018

Artigo “Faz- de- conta: invenção do possível”. Disponível em http://www.caleido.com.br/uploads/2/2/8/0/2280950/revista_43_pgs27-29.pdf. Acesso em 11/12/2017

Formar em Rede +: caderno de práticas. Coordenação e edição Silvia Pereira de Carvalho; redação Cristiane Pelissari, Célia Prudêncio. São Paulo, (SP): Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores, 2017.

Relação de artigos da *Revista Avisalá* citados

<http://avisala.org.br/index.php/programas/programa-diretrizes-em-acao/>,%20
acesso%2019/04/2018.

<http://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/e-depois-de-ler-fazer-o-que/>.
Acesso em 30/11/2017.

“Observar para ver”. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Instituto Avisalá, nº 62, maio de 2015, pp. 4-9.

“Observar para ver e compreender”. Flaviana Oliveira de Carvalho e Lana Maria Vieira Zuza. São Paulo: Instituto Avisalá, nº 64, novembro de 2015, pp. 43-47.

“Uma parceria para formar formadores”. Edna da Silva Costa e Regina Lucia Rodrigues. São Paulo: Instituto Avisalá, nº 68, novembro 2016, pp. 42-47. C

Título em Clarendon BT, texto em Adobe
Garamond Pro, Corpo 12/14,4 e
legendas em Univers-Condensed. Última
revisão em junho de 2018, São Paulo (SP)

A criança é definida como: sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI),
Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

