



**ICEP**  
*Lendo o Mundo  
para Escrever a Vida*

Patrocínio



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-65956-06-2



9 788565 956062



**Educar em Rede**

# Formação, rotina e práticas na Educação Infantil

Coordenação Geral Giovana Zen  
Coordenação Pedagógica Beatriz Gouveia



Formação, rotina e práticas na Educação Infantil

# FORMAÇÃO, ROTINA E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**1ª Edição**

2019

Coordenação Geral Giovana Zen

Coordenação Pedagógica Beatriz Gouveia

Elaboração Adriana Gonçalves da Silva, Adriana Rocha de Souza Miranda, Ana Cristina dos Santos Falcão, Celma Alves da Silva, Cristina Alice Cunha Ribeiro, Elane Cristina França Oliveira, Elaine Cristina Alves Ferreira Souza, Elisete Gonçalves da Silva Santos, Janara Luiza Paiva Botelho Oliveira, Larissa Gomes Carneiro Borges, Marlene Alencar e Silva Bodnachuk, Noé Matias de Souza, Rosane Oliveira Santos, Sonia Beatriz Leal Silva Rossi, Sandra Oliveira da Silva de Lima



**ICEP**  
Lendo o Mundo  
para Escrever a Vida



**Edição** Ricardo Falzetta (RFPG Comunicação Ltda.)  
**Projeto gráfico, direção de arte e diagramação** Renata Borges  
**Revisão de texto** Manrico Patta Neto  
**Ilustrações** Renata Borges

**Parecer técnico** Silvia Pereira de Carvalho (Instituto Avisa Lá)



ISBN 978-85-65956-06-2

9 788565 956062

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação, rotina e práticas na educação infantil /  
coordenação geral Giovana Zen ; coordenação  
pedagógica Beatriz Gouveia. -- Seabra, BA :  
Instituto Chapada de Educação e Pesquisa ;  
São Paulo : RFPG Comunicação, 2019. --  
(Educar em rede ; 5)  
Vários elaboradores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-85-65956-06-2  
1. Educação infantil 2. Pedagogia 3. Prática de  
ensino 4. Professores - Formação I. Zen, Giovana.  
II. Gouveia, Beatriz. III. Série.

19-28880

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:  
1. Educação infantil : Formação de professores :  
Educação 370.71  
Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

**Instituto Chapada de Educação e Pesquisa**  
Rua Heliodoro de Paula Ribeiro, 544 Seabra/BA CEP 46.900-000  
Tel. (75) 3331-3544 Copyright © 2016 Instituto Chapada. Todos os direitos reservados

Sumário

6 Apresentação

10 Capítulo 1  
O contexto da formação

24 Capítulo 2  
Rotina e planejamento

40 Capítulo 3  
O brincar

66 Capítulo 4  
A cultura escrita

84 Capítulo 5  
Artes visuais

110 Capítulo 6  
Matemática

132 Referências



## EQUIPE EXECUTIVA

Elisabete Monteiro  
**Diretora Presidente**

Patrícia Freitas  
**Diretora Executiva**

Eliana Muricy  
**Diretora Jurídica**

Fernanda Novaes  
**Diretora de Relações Institucionais**

## EQUIPE ADMINISTRATIVA

Cláudia Vieira dos Santos  
**Secretária Tesoureira/Analista Financeira**

Miriam Carvalho  
**Gerente Administrativo-financeira**

Daniele Dantas  
Lavinia Dantas  
Marcela Moreira  
**Analistas Administrativo-financeira**

Eraldo Nery  
**Assistente Financeiro Jr.**

Vanessa de Carvalho  
**Coordenadora Administrativo - Financeira**

Ricardo Monteiro  
**Assistente Jurídico**

Ana Flávia Sousa  
**Analista de Comunicação**

Fabiana Pereira  
Luciana Pereira  
**Analistas de Produção e Logística**

## ASSOCIADOS FUNDADORES

Áureo Augusto Caribé de Azevedo  
Cristina Meireles  
Cybele Amado de Oliveira  
Elisabete Regina da Silva Monteiro  
Enoque Francisco de Jesus  
Eudete Almeida de Souza  
Fernanda Ramos de Novaes  
Gardênia Maria Guedes Nascimento  
Giovana Cristina Zen  
Joselânia Vieira Santos Leite  
Maria Rozalina de Oliveira Rôla  
Maria Sandra Barbosa Santos  
Nourivaldo Santana  
Siegrid Guillaumon Dechandt  
Valgérbera Souza Santos Teixeira  
Vespasiano Delezzott Pimentel de Sá

## CONSELHO CONSULTIVO

Ana Amélia Inoue  
Antônio Novoa  
Áureo Bispo  
David Saad  
Guilherme Leal  
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva  
Regina Lúcia Poppa Scarpa  
Sérgio Ephim Mindlin  
Sílvia Carvalho  
Telma Weisz

## CONSELHO FISCAL

Enoque Francisco de Jesus  
Simone Neves Pinto  
Isa Dourado Neto de Abreu Bacelar

## COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA TERRITORIAL

Adriana Araújo  
Ana Falcão  
Gislainy Araújo  
Janara Botelho  
Raidalva Silva

## ESTE LIVRO É DEDICADO À FORMADORA MARLENE ALENCAR E SILVA BODNACHUK (1980-2017)

### Impermanências

Algumas preciosidades morrem baixinho, em dégradé. Como morrem as tardes. Como morrem as flores. Como morrem as ondas. Quando a gente percebe, já é noite, e o céu, se está disposto a falar, diz estrelas. Quando a gente percebe, as pétalas já descansam o seu sorriso no colo do chão. Quando a gente percebe, o canto da onda já enteneceu a areia. Muitas dádivas que nos encontram, que nos encantam, têm seu tempo de viço, sua hora de recado, e seu momento de transformação em outro jeito de lindeza. A noite também é bela do jeito dela. As pétalas caídas viram húmus para fertilizar o solo que dirá a vez de outras flores sorrirem. A areia molhada conta a canção da onda e da sua acolhida terna para a nossa vida descalça. Lutar contra a impermanência das coisas é feito tentar prender o azul macio das tardes, segurar o viço risonho das flores, amordaçar as ondas. É inútil. Costumamos esquecer que não podemos impedir a mudança: tudo dança a coreografia sábia e implacável da impermanência. Mas a música daquilo que verdadeiramente nos toca com amor, não importa o quanto tudo mude – e tudo muda –, não deixa nunca mais de tocar e viver, de algum jeito, no nosso coração.

(Ana Jácomo)





Cara professora, caro professor,

Este material tem como objetivo compartilhar as ações do Projeto de Educação Infantil (PEI), idealizado pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep) em 2011 e implementado no ano seguinte em 19 municípios dos territórios da Chapada Diamantina e do Semiárido baiano. Sua realização era um sonho antigo dos educadores da Educação Infantil que, por falta de opção, participavam dos encontros formativos dos educadores do Ensino Fundamental e percebiam a necessidade de discussão em torno de questões específicas de sua etapa de atuação. A reivindicação mobilizou o Icep a buscar um parceiro institucional que pudesse subsidiar a realização de ações formativas no âmbito da Educação Infantil. Foi então que o Instituto Península se transformou em um dos mais importantes parceiros do Icep, viabilizando a execução do projeto no período de 2012 a 2017.

Nesse cenário, o projeto assumiu como principal finalidade contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas das classes de 4 e 5 anos por meio da articulação entre a formação continuada das professoras e dos professores, a formação das equipes técnicas e o acesso a recursos didáticos de qualidade. Nos dois primeiros anos, a formação das equipes técnicas foi realizada em parceria com o Instituto Avisa Lá, por meio de um curso online e de encontros presenciais. O objetivo dessa ação foi apoiar os Supervisores Técnicos na gestão desse segmento em cada rede municipal.

A partir de 2013, a estrutura do projeto foi reformulada, assegurando uma carga horária específica para a formação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos e de diretoras e diretores escolares. Em 2014, incorporou-se a realização de seminários avaliativos em todas as redes municipais, nos quais foram compartilhados os impactos e desafios das ações formativas nas práticas pedagógicas das classes de 4 e 5 anos. Além disso, intensificaram-se os acompanhamentos à sala de aula, realizados por formadoras e formadores do Icep. A partir de 2015, as ações do projeto integraram os planos de formação, consolidando-se como política pública. Isso só foi possível porque as equipes técnicas passaram a se responsabilizar por uma parte das ações formativas em cada rede municipal.

No primeiro ano do projeto, os principais conteúdos da formação foram o brincar, a leitura e a escrita na Educação Infantil. No segundo, foram incorporadas as discussões sobre Artes e Matemática. No terceiro, aprofundaram-se os conteúdos já trabalhados, tendo a avaliação como foco nos conteúdos de biblioteca de sala e projeto de investigação. Em todos os municípios, foram privilegiadas, com as coordenadoras e



os coordenadores pedagógicos e as diretoras e os diretores escolares, as discussões sobre a gestão escolar e a gestão da formação.

Este livro compartilha também as transformações ocorridas ao longo do projeto nas classes de 4 e 5 anos dos municípios parceiros. Todos os capítulos iniciam com um breve panorama do contexto educativo que antecedeu as ações do Projeto de Educação Infantil. Em seguida, são apresentadas as principais intervenções realizadas e as mudanças observadas. Por fim, dedicamos um espaço para dialogar diretamente com formadoras e formadores de professoras e de professores, tratando de aspectos específicos das práticas formativas.

Ainda há um longo caminho pela frente no sentido de qualificar as práticas pedagógicas, mas o que foi feito até aqui não é pouco, já provocou transformações importantes e merece ser registrado e compartilhado!

Boa leitura!



## O CONTEXTO DA FORMAÇÃO

O Projeto Educação Infantil (PEI) surgiu do desejo dos educadores desse segmento nos municípios parceiros do Icep que, diante das dificuldades vivenciadas na prática pedagógica, reivindicavam uma proposta de formação continuada para atender às suas especificidades, uma vez que a formação já era garantida para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o Icep, em parceria com as redes municipais de ensino, implementou ações formativas no âmbito da Educação Infantil, em consonância com as premissas que orientam as ações do instituto.

A implementação do projeto nas redes parceiras ocorreu, inicialmente, por meio de uma organização modular: seis módulos focados nos conteúdos da infância, do brincar e do aprender na escola. No primeiro momento, o objetivo foi ajudar os profissionais da Educação Infantil a repensar as concepções de infância e de escola, na intenção de desconstruir e reconstruir, de forma intencional e inovadora, as próprias concepções e planejar a organização de novos espaços de qualificação do ensino oferecido às crianças.

A efetivação do projeto nos municípios provocou a necessidade de reorganizar as estruturas de funcionamento nas Secretarias de Educação. Foi necessário fazer a ampliação do quadro de coordenadores pedagógicos específicos para a Educação Infantil, uma vez que tais profissionais, em algumas realidades, eram inexistentes para o segmento ou eram os mesmos que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, foi preciso criar equipes técnicas específicas para a formação interna dos educadores e o acompanhamento das práticas pedagógicas nas classes de 4 e 5 anos.

Os educadores da Educação Infantil reivindicavam uma proposta de formação continuada para atender às suas especificidades.

Essa transformação se deu com mediação dos formadores do Icep, que discutiam e entrevistavam nos espaços formativos, propondo reflexões sobre as práticas de Educação Infantil. Dessa forma, as redes foram percebendo a necessidade da ampliação do quadro de coordenadores e de uma formação específica para diretores escolares e equipes técnicas, de modo que a articulação entre os conteúdos discutidos e a transposição para a prática na sala de aula se efetivasse com êxito.

## ERA ASSIM...

Ao longo de todo o livro, você encontrará descrições de como era o trabalho na Educação Infantil antes da formação e como passou a ser realizado. Documentos e registros do período pré-formação estarão sempre identificados com um carimbo de contraexemplo, como este:



Ao pensar sobre ensino público de qualidade, é consensual a afirmação de que a sua democratização e qualificação passe por um processo de análise e reflexão de práticas pedagógicas efetivadas nas escolas. Sobre isso, Rodrigues & Esteves (1993) afirmam:

"Os cursos de formação contínua devem estar amparados nas necessidades formativas dos professores, a partir de seu local de trabalho, pois a eficácia das ações nessa área possui uma relação intrínseca e singular com a análise das necessidades."

Assim, é preciso considerar que não haverá qualidade na educação se não se levar em conta a professora, ou o professor, como principal sujeito de transformação das práticas educativas com o intuito de torná-las mais democráticas e inclusivas. Dessa forma, torna-se imperativo pensar a formação continuada vinculada aos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Nos municípios parceiros, não havia um currículo específico no segmento de Edu-

cação Infantil para nortear o planejamento docente. Ou seja, faltava clareza sobre o que ensinar e sobre os objetivos de aprendizagem. O acesso à formação em Educação Infantil nos municípios da rede do Icep se dava nos espaços formativos (tanto externos como internos) voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais o modelo de práticas e os conteúdos discutidos não contemplavam as reais necessidades da Educação Infantil. O conteúdo principal, nesse caso, era o ensino de leitura e escrita com o objetivo de elevar os índices de apropriação do sistema de escrita alfabético.

Até então, inexistia uma política de formação continuada voltada especificamente para a realidade da Educação Infantil. Sabia-se da necessidade, mas não se tinha um investimento formativo que tratasse dos conteúdos estruturantes do brincar e do aprender nesse segmento.

Depoimentos de educadoras e educadores, como o que você lê a seguir, deixavam entrever os desafios vivenciados e a importância da formação permanente para a valorização e efetivação do trabalho docente.

*"Antes da formação específica para a Educação Infantil, o trabalho nesse segmento era direcionado da mesma forma que no Fundamental I. Não era considerado que as crianças tinham necessidades de aprendizagens específicas, quer dizer, o trabalho era focado na alfabetização. O coordenador pedagógico, assim como o professor, realizava suas práticas preocupado, principalmente, em atingir uma meta alta de crianças com escrita alfabética ao final da Educação Infantil. Assim, penso que esse segmento era visto apenas como uma preparação de alfabetização para seguir no Fundamental I."*

Cíntia Dias Alcântara Sampaio, coordenadora pedagógica, em Souto Soares

Do depoimento de Cíntia, é possível depreender consequências da falta de uma política de formação continuada em rede, o que inibia possibilidades de estudos, discussões, reflexões e troca de experiências numa relação consensual de educadores em prol da educação pública e, nesse caso, da qualificação dos espaços formativos voltados para os profissionais da Educação Infantil.

Para melhor ilustrar essas reflexões, confira na próxima página um contraexemplo de rotina de classe anterior ao projeto, que consolida o retrato da realidade então vivenciada pelos municípios das redes parceiras no que diz respeito às situações de ensino e de aprendizagem propostas para a Educação Infantil. Na página seguinte, para efeito comparativo, veja um exemplo de rotina, em 2014, já com o reflexo da formação.



Rotina de classe para crianças de 4 e 5 anos, antes do PEI

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
I Abertura coletiva: roda de conversa e leitura pela professora. I Chamada. I Calendário. I Aula de matemática ou linguagem. I Atividade escrita. I Para casa.	I Acolhida. I Calendário. I Chamada. I Roda de conversa e leitura pela professora – leitura informativa da sequência didática <i>O fantástico mundo animal</i> . I Atividade de base alfabética.	I Acolhida. I Calendário. I Chamada e roda de conversa. I Leitura pela professora – conto. I Sequência didática. I Atividade escrita (base alfabética). I Matemática (jogos e atividades escritas). I Para casa.	I Acolhida. I Calendário. I Chamada e roda de conversa. I Leitura pela professora – conto. I Projeto didático. I Atividade relacionada ao projeto (desenho, pintura ou atividade de base alfabética).	I Acolhida. I Calendário. I Chamada e roda de conversa. I Leitura pela professora – texto informativo. I Projeto didático. I Atividade relacionada ao projeto. I Para casa: álbum do alfabeto.
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
I Abertura coletiva. I Calendário. I Chamada. I Leitura dos números de 0 a 9. I Alfabeto. I Leitura da lista das crianças. I Letra inicial e final do nome. I Hora da higiene. I Atividade de casa: alfabeto.	I Abertura. I Leitura pela professora. I Leitura do alfabeto. I Leitura da lista das crianças. I Leitura dos números de 0 a 9. I Correção da lição de casa. I Hora da higiene. I Recreio. I Sequência didática: animais.	I Abertura. I Leitura pela professora. I Calendário. I Chamada. I Leitura do alfabeto. I Leitura dos números de 0 a 9. I Leitura da lista das crianças. I Sequência didática: animais.	I Abertura. I Leitura pela professora. I Calendário. I Chamada. I Leitura do alfabeto. I Leitura da lista das crianças. I Leitura dos números de 0 a 9. I Hora da higiene. I Recreio. I Projeto.	I Abertura. I Leitura pela professora. I Calendário. I Chamada. I Leitura do alfabeto. I Leitura dos números de 0 a 9. I Hora da higiene. I Projeto. I Extraclasse: jogar bola na quadra.

Rotina em 2014, reformulada depois do processo de formação

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
I Roda de conversa sobre o final de semana e outros temas, para interação do grupo. I Cabeçalho (leitura). I Chamada.	I Leitura pela professora de textos informativos expositivos sobre animais para se informar. I Cabeçalho (leitura). I Chamada e exploração do calendário.	I Leitura pela professora e pelas crianças para apreciação e interpretação de imagens. I Cabeçalho (escrita). I Chamada e exploração de cartazes.	I Leitura pela professora sobre a diversidade (cultural, racial, social...) para respeitar e valorizar o diferente. I Cabeçalho (escrita). I Chamada e exploração de cartazes.	I Execução do <i>Hino Nacional Brasileiro</i> . I Leitura de contos para apreciação. I Cabeçalho (escrita). I Chamada e exploração de cartazes.
<b>Identidade e autonomia</b> I Projeto "Quem sou eu?".	I Sistematização da atividade de casa. <b>Linguagem oral e escrita</b> I Sequência "Cantigas de roda".	<b>Linguagem oral e escrita</b> I Sequência "Cantigas de roda".	I Sistematização da atividade de casa.	<b>Artes visuais</b> I Projeto "Ô abre alas!" I Projeto "Minhas belas telas!".
<b>Recreio</b> I Higiene (lavar as mãos). I Merenda (na cantina). I Brincadeiras (livres).	<b>Recreio</b> I Higiene (lavar as mãos). I Merenda (na cantina). I Brincadeiras (livres).	<b>Recreio</b> I Higiene (lavar as mãos). I Merenda (na cantina). I Brincadeiras (livres).	<b>Recreio</b> I Higiene (lavar as mãos). I Merenda (na cantina). I Brincadeiras (livres).	<b>Recreio</b> I Higiene (lavar as mãos). I Merenda (na cantina). I Brincadeiras (livres).
<b>Matemática</b> I Sequência "Medida de tempo". I Atividade para casa.	<b>Cantos diversificados</b> I Canto do Faz de Conta. I Canto dos Jogos. I Canto das Artes. I Canto da Fantasia.	<b>Artes visuais</b> I Projeto "Ô abre alas!" I Projeto "Minhas belas telas!" I Atividade para casa.	<b>Matemática</b> I Sequência "Medida de tempo".	<b>Natureza e sociedade</b>
			I Cineminha na escola.	<b>Cantos diversificados da área externa</b> I Brincadeiras de movimento.

CONTRAEXEMPLO

Ao analisar a transformação na rotina de classe, é possível deduzir que havia dificuldades e entraves enfrentados pelas educadoras e pelos educadores da Educação Infantil nas especificidades próprias do segmento. Professoras e professores não tinham um acompanhamento específico que ajudasse a planejar, avaliar e revisar as próprias práticas e, como afirmado anteriormente, a coordenação pedagógica se via diante de um grande desafio, pois começava a perceber que os conteúdos discutidos nesses espaços não davam conta de responder às expectativas de aprendizagens da Educação Infantil:

*“Um programa de formação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como atribuímos direções esperadas de mudanças.”*

Glauce Lúcia da Silva Aguiar, coordenadora pedagógica, em Ibicoara

## FICOU ASSIM...

Descrever a produção de saberes e suas interferências para a qualificação do ensino em redes colaborativas significa retratar a biografia da mudança com base em dois aspectos:

- ! Como as concepções de ensino e infância vão se transformando e alterando as práticas em função da construção de conhecimentos didáticos e da organização dos espaços, garantindo condições mínimas de aprendizagem no contexto do brincar e do aprender.
- ! As práticas sociais da leitura e da escrita, como eixos estruturantes do currículo de Educação Infantil.

Explicitar como se deu essa transformação implica relatar o processo de construção de reflexão e qualificação no ensino na Educação Infantil das redes parceiras do Icep. Mostrar essa mudança só foi possível pelo desejo dos próprios educadores em querer mudar a realidade por meio da qualificação e da transformação da prática, uma vez que já se tinha uma certa consciência de que o modelo de ensino praticado até então não atendia mais às expectativas de aprendizagens para os meninos e as meninas da Educação Infantil e de que a transformação dessa realidade se fazia necessária e urgente.

Era preciso também repensar as estruturas dos espaços de formação oferecidos

às educadoras e aos educadores desse segmento, observando a necessidade de inclusão da diretora, ou do diretor escolar, e da equipe técnica no processo. Para que houvesse, de fato, uma mudança institucional, era necessário que todos se transformassem em função do mesmo objetivo: a qualificação e a garantia dos direitos das crianças de 4 e 5 anos de aprender na escola.

*“A mudança em qualquer pessoa nunca é simples e, portanto, a mudança que se pede ao professorado na formação não é uma mudança simples, mas um processo complexo (...) posto que se trata de uma mudança nos processos que estão incorporados, ancorados na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade.”*  
(Francisco Imbernón, 2009)

Para as educadoras e os educadores envolvidos, o processo formativo foi extremamente significativo porque possibilitou a reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas em um contexto situado. A discussão em torno das diferentes concepções sobre a infância e sobre a educação da infância provocou uma mudança gradativa nas práticas pedagógicas. Hoje, o lugar das rotinas dos grupos e dos planejamentos é visto pelo olhar de quem reflete e passa a incluir conteúdos voltados para a valorização da infância, em que o brincar se faz mediador de aprendizagens nas diversas linguagens propostas no currículo da Educação Infantil.

As discussões formativas foram possibilitando também novas reflexões acerca do conhecimento do sujeito e de seus direitos de formação. Com isso, as educadoras e os educadores foram conquistando espaço diante da ação essencial de políticas públicas de formação em serviço.

Administrar essas conquistas foi também desafiador porque elas provocaram mudanças de práticas arraigadas, o que não é fácil. Conceber práticas é mais do que apenas incluir outras formas de ensinar. Implica repensar concepções e querer a transformação em função de novas e significativas aprendizagens, sejam elas para o educador ou para as crianças.

---

**Conceber práticas é mais do que apenas incluir outras formas de ensinar. Implica repensar concepções e querer a transformação.**

---



*“Hoje, com a formação continuada, percebo uma grande diferença e, acima de tudo, a importância do planejamento para nossas ações educativas, como a análise e o planejamento de atividades pedagógicas que despertam o interesse das crianças e a problematização de questões sociais e culturais. Essa formação continuada tem sido muito importante, pois me ajuda a perceber e a ter mais certeza de que para ser uma boa professora de Educação Infantil é preciso muito estudo para não ser vencida pelos desafios que permeiam o domínio da prática pedagógica.”*

Nelma da Conceição Pires, professora de creche, em Souto Soares

O depoimento da professora Nelma reitera a importância de assumir as questões relacionadas ao ensino como conteúdos da formação. Essa foi a estrutura que sustentou o PEI nesse percurso: analisar a própria prática permitindo compreendê-la um pouco mais, para avaliar e decidir o que e para que ensinar às classes de 4 e 5 anos. Nessa perspectiva, a sala de aula se configura como ponto de partida e de chegada de todas as ações formativas.

Um bom exemplo pode ser observado neste relato de classe feito pela professora Maria Simônia, de Souto Soares.

REGISTRO DE PRÁTICA

CONTEÚDO **Leitura pela criança**

SITUAÇÃO DIDÁTICA **Canto da Biblioteca de Sala: Empréstimo de Livro**

A situação transcrita foi realizada numa turma de pré-escola (5 anos). A atividade consistia em fazer o fichamento de empréstimo de livros no contexto da biblioteca de sala, em que as crianças tinham de identificar o título do livro que levariam para casa. Nessa situação, a professora mediava os seguintes desafios das crianças: identificar seu nome na ficha de empréstimo, ler o título do livro e escrever na ficha o nome do livro e a data de devolução.

PROFESSORA Do que vamos mesmo brincar hoje?

CRIANÇAS Bibliotecária de classe. (Todas respondem.)

PROFESSORA Quem vai fazer a escolha dos livros?

CRIANÇAS Geliane.

PROFESSORA (Convida três crianças.) Vocês três sentam na mesinha. E, para ir até a biblioteca, podem ir todas de uma vez só?

BRAILON Pode ir um de cada vez.

PROFESSORA Ah, um de cada vez, não é? Então a professora vai chamar Brailon para escolher os livros. Você escolhe três livros viu, Brailon? (A criança observa os livros e escolhe três: *Poemas para brincar*, gibi *Turma da Mônica* e enciclopédia *Criaturas surpreendentes*.)

PROFESSORA Como é que folheia? (A professora auxilia na forma como deve folhear os livros.)

Dentre os três, a criança escolhe o livro *Criaturas surpreendentes* e transcreve as informações para a ficha de empréstimo.

PROFESSORA Você vai fazer tudo juntinho? Como é que você vai fazer? Vai deixar o que aí? (A professora se refere à escrita do título na ficha de empréstimo.)

BRAILON Um espacinho.

PROFESSORA Você vai levar para casa esse livro e vai ficar com ele dois dias? Hoje é dia 28, mostra pra pró onde está o 28. (Intervêio utilizando o quadro numérico.)

BRAILON O um e o oito.

PROFESSORA Vinte e oito?

BRAILON Dois, oito?

PROFESSORA Mostre aí onde está o 28.

BRAILON Aqui (assinalando o 28).

PROFESSORA Se você vai ficar com o livro dois dias, vai entregar que dia?

BRAILON Vinte e três.

PROFESSORA Depois do 28 é quanto?

BRAILON 28.

PROFESSORA Você vai ficar com ele dois dias. Você vai entregar que dia? Vamos ver, vamos contar. (Oferece o quadro numérico para a criança contar.)

BRAILON Dia 30.

PROFESSORA Então, escreva na ficha o dia que você vai devolver, dia 30. (Brailon copia a data no espaço reservado para a data de devolução, escrevendo-a no formato completo, 30/05/2014.)

Em seguida, guarda o livro escolhido para levar para casa, e a professora segue no empréstimo com outra criança.

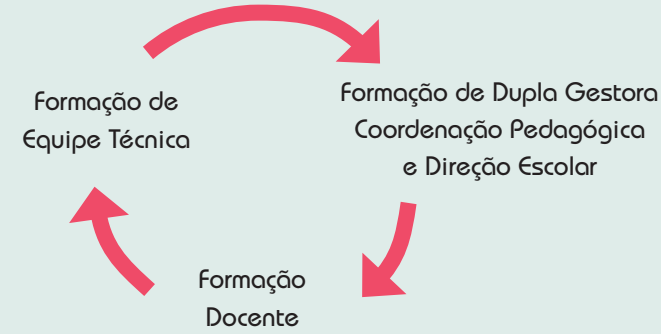


Todo esse caminho foi possível por causa das parcerias instituídas em cada rede de ensino, do desejo e empenho das educadoras e dos educadores por mudanças e melhores condições de trabalho e da qualificação de suas práticas pedagógicas. Ao longo do projeto, as educadoras e os educadores disponibilizaram as próprias salas de aula para retroalimentar os processos vivenciados nos espaços formativos. A análise e a reflexão sobre a prática, com a sala de aula sendo trazida para o núcleo de discussão, foram provocando a transformação. A equipe de formação, dessa maneira, pode mediar o estudo de boas estratégias e valer-se de dispositivos formativos que foram o diferencial no complexo processo de formação do educador no contexto da Educação Infantil.

Nesse sentido, retratar a biografia da mudança no contexto da formação continuada em Educação Infantil é marcar a história da educação. É trazer para esse cenário as conquistas e os desafios vivenciados num processo de ação/reflexão/ação em que práticas inovadoras tomam o espaço de práticas tradicionais sob um novo olhar e respondem ao desejo da continuidade de aprender para ensinar, de buscar para transformar, de fazer Educação Infantil como merecem e carecem nossos pequenos aprendizes.

DE FORMADOR PARA FORMADOR

No Projeto de Educação Infantil (PEI), as práticas formativas não se restringem aos encontros realizados pelos formadores do Icep. Para que as discussões de fato possam dialogar com os desafios que as professoras e os professores enfrentam na sala de aula, é fundamental que cada município constitua uma equipe técnica capaz de realizar encontros intermediários com a equipe docente para que se possa retomar e ampliar as discussões



realizadas. Para que essa prática se consolidasse, foi imprescindível a estreita articulação entre as propostas do formador externo e os formadores do próprio município, assegurando desta forma um movimento contínuo de “partir de si e voltar para si”.

*“O trabalho conjunto entre diretor escolar, coordenador pedagógico e supervisor de ensino garante o bom andamento da escola, esclarecendo o papel de cada um que compõe os processos de ensino e de aprendizagem, de diferentes tamanhos e com diferentes realidades. Nesse sentido, as possibilidades se estruturam para garantir o trabalho conjunto desses educadores.”*

Maria Lucia Pereira Marinho, professora, em Ibicoara

É necessário ressaltar a importância do formador externo como um sujeito responsável pela organização e sistematização da produção de conhecimentos, eixo estruturante dos conteúdos formativos. Esse conhecimento está relacionado a três aspectos relevantes para a construção de saberes profissionais inerentes à prática pedagógica:

- A natureza do conhecimento** De onde partem as necessidades de aprendizagem dos educadores: o que já sabem, o que validar para qualificar esses saberes e o que precisam seguir.
- Os processos de aprendizagem** Construir aprendizagens na interação dos saberes: como cada um se vê, como vê o outro e, ao mesmo tempo que se transforma, como contribui para a transformação do outro, em um processo mediado por intervenções formativas.
- As estratégias de ensino (como ensinar)** Partir da análise de práticas, teorizá-las por meio de tematizações e refletir para qualificar.

Nesse sentido, para melhor compreender a natureza do processo formativo, é importante considerar que o formador tenha clareza de dois aspectos que permitem com que ele dialogue com seus pares ao discutir conteúdos da formação provenientes das necessidades do dia a dia da profissão de educador: **a concepção das práticas formativas e a construção da própria identidade de formador.**

O livro *Coordenador pedagógico: função, rotina e prática* (Icep/MEC,

2012), que inaugurou a série Educar em Rede, ajuda na reflexão sobre esses dois aspectos quando descreve:

"[...] Concepções de práticas formativas têm a ver com a busca de aproximação cada vez maior com a atuação do profissional articulado ao contexto de trabalho, implicando reconhecer os educadores como sujeitos intelectualmente ativos, o que difere de cursos e palestras deslocados das necessidades de sala de aula."

Para que o educador construa sua identidade formativa, é preciso possibilitar trocas coerentes e aproximadas da resolução dos problemas vivenciados no decorrer do exercício de sua formação e assumir uma postura que leve à crítica e à reflexão sobre a própria crença e sobre seu saber fazer de educador/formador.

*"Estou diretora escolar dos segmentos de Educação Infantil, Fundamental I e II há algum tempo na rede, mas não concebia o segmento de ensino da Educação Infantil como um espaço que precisava ser cuidado da mesma forma que os demais. Com os estudos, discussões e reflexões nos espaços de formações externas do Projeto Educação Infantil do Icep, fui me dando conta de que era necessário olhar para os pequenos como verdadeiros sujeitos construtores de aprendizagens, como também cuidar dos espaços internos e externos da escola para que eles fossem propícios a essas aprendizagens. Refletir sobre concepção de infância e de escola para Educação Infantil enquanto gestora também dessas classes me deu melhores condições de acompanhar e monitorar as aprendizagens dos pequenos e de gerir os recursos financeiros da escola de forma mais justa. Os brinquedos, os livros, os espaços para a biblioteca de sala passaram a ser olhados e contemplados com esses recursos."*

Rosária Abadia X.A. Lima, diretora escolar, em Boquira

Ao reconhecer os caminhos pelos quais se dá a construção da autonomia e

identidade do formador, é fundamental considerar tal ação como um processo complexo, que exige formação e autoformação do sujeito. É assim que o formador se tornará capaz de construir conhecimentos assimétricos que deem sustentação aos saberes necessários às intervenções e problematizações dos educadores nos espaços formativos.

"Promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, para que seja possível auxiliar os professores a se tornarem melhores planejadores e gestores do ensino e da aprendizagem e, por que não, agentes sociais capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho."  
(Francisco Imbernón, 2009)

Dessa forma, em relação à construção da identidade do formador, é preciso considerar que ela aconteça em meio aos desafios enfrentados e superados no processo da atuação profissional, quer seja no conhecimento do objeto de ensino, quer no conhecimento produzido via estratégias formativas adequadas a espaços específicos da formação.



# ROTINA E PLANEJAMENTO

– Poderia me dizer, por favor, por onde devo ir-me daqui?  
 – Isso depende muito do lugar para onde  
 você quer ir – respondeu o Gato.  
 (Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll)

Como visto no capítulo anterior, o Projeto Educação Infantil (PEI) estabeleceu condições para que professoras e professores, coordenadoras e coordenadores, diretoras e diretores, de forma parceira e dialógica, conhecessem mais as especificidades desse segmento, com base em estudos de bons documentos e de instrumentos de boas práticas de sala de aula.

Este capítulo, por sua vez, propõe uma reflexão sobre a importância dos planos de ensino e rotinas de classe como instrumentos vivos que ajudam a nortear o ensino, considerando que o ambiente da Educação Infantil precisa respeitar a concepção de criança e de infância.

Ao ler os relatos que seguem, você conhecerá as descobertas desveladas no cerne de escolas baianas da Chapada Diamantina, do Semiárido e do Baixo Sul, sinalizando mudanças frente aos planos de ensino e rotinas com o intuito de explicitar a organização didática da Educação Infantil.

**Planos de ensino e rotinas de classe são instrumentos vivos que ajudam a nortear o ensino e explicitam a organização didática.**

– Comece pelo começo – disse o Rei, solenemente –  
 e siga até chegar ao fim: então, pare.  
 (Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll)





## CENÁRIO DAS REDES: UMA RETROSPECTIVA

O planejamento é imprescindível ao processo de gestão. Ele é condição para a definição dos rumos e para viabilizar a abrangência, as perspectivas e as especificidades das ações necessárias ao atendimento dos objetivos pretendidos.

Do mesmo modo, os planos de ensino e as rotinas são também instrumentos essenciais para a gestão da sala de aula pela professora, ou pelo professor, pois organizam o conjunto das experiências e situações a ser implementadas e orientadas por ela, ou por ele, em classe e extraclasse, ao longo do ano letivo.

É indiscutível a importância do ato de planejar no contexto educacional e escolar. Entretanto, o planejamento das práticas educativas para as classes de 4 e 5 anos se configu-

O planejamento era uma prática burocrática e não se assumiam os planos como mapas orientadores do trabalho em sala de aula.

rava como um grande desafio para os educadores das redes municipais que participaram do PEI. A cultura e a concepção predominantes naquele contexto era de não produzir planos de ensino, ou de produzi-los mas não fazer uso deles como norteadores do trabalho. Havia também a ideia de que as rotinas podiam ser consideradas e implementadas como roteiros de aula, ou seja, nem mesmo os planos de aula se configuravam de uma forma articulada, explicitando o que e

como se trabalhava na Educação Infantil. O planejamento se tornava, assim, uma prática burocrática, não assumindo os planos como mapas orientadores do trabalho.

Esses instrumentos não eram concebidos e incorporados como mecanismos vivos que ajudam a nortear o ensino e, principalmente, ajustá-lo às necessidades de aprendizagem das crianças. Os depoimentos a seguir expressam mais claramente como eles eram concebidos e utilizados:

*“Os planos de ensino de Educação Infantil eram feitos muito solitariamente, somente por nós (cada professor elaborava o seu). A Secretaria de Educação encaminhava um guia com proposta de objetivos e conteúdos para apoiar na elaboração desses planos. Não havia uma sistematização, uma reflexão. No momento do planejamento, não se compreendia esse instrumento como norteador para articular tais objetivos aos conteúdos, não se contemplavam nos planos as situações didáticas como leitura pelo*

*professor, pela criança, escrita pelo professor e pela criança. Sempre era forte a questão das vogais, dos encontros vocálicos, dos numerais de 0 a 9. Não era feito o trabalho com as modalidades organizativas, o foco no brincar era inexistente, não se sabia quase nada sobre a importância da intencionalidade didática que precisa existir na nossa prática e aparecer nesse plano.”*

Professora de Educação Infantil, em Boquira

*“Com a falta de documentos curriculares específicos para a Educação Infantil, a gente planejava esse segmento igual aos primeiros anos do Ensino Fundamental I, não havia um olhar específico para esse segmento.”*

Marluce Araújo Santos, diretora pedagógica, em Souto Soares

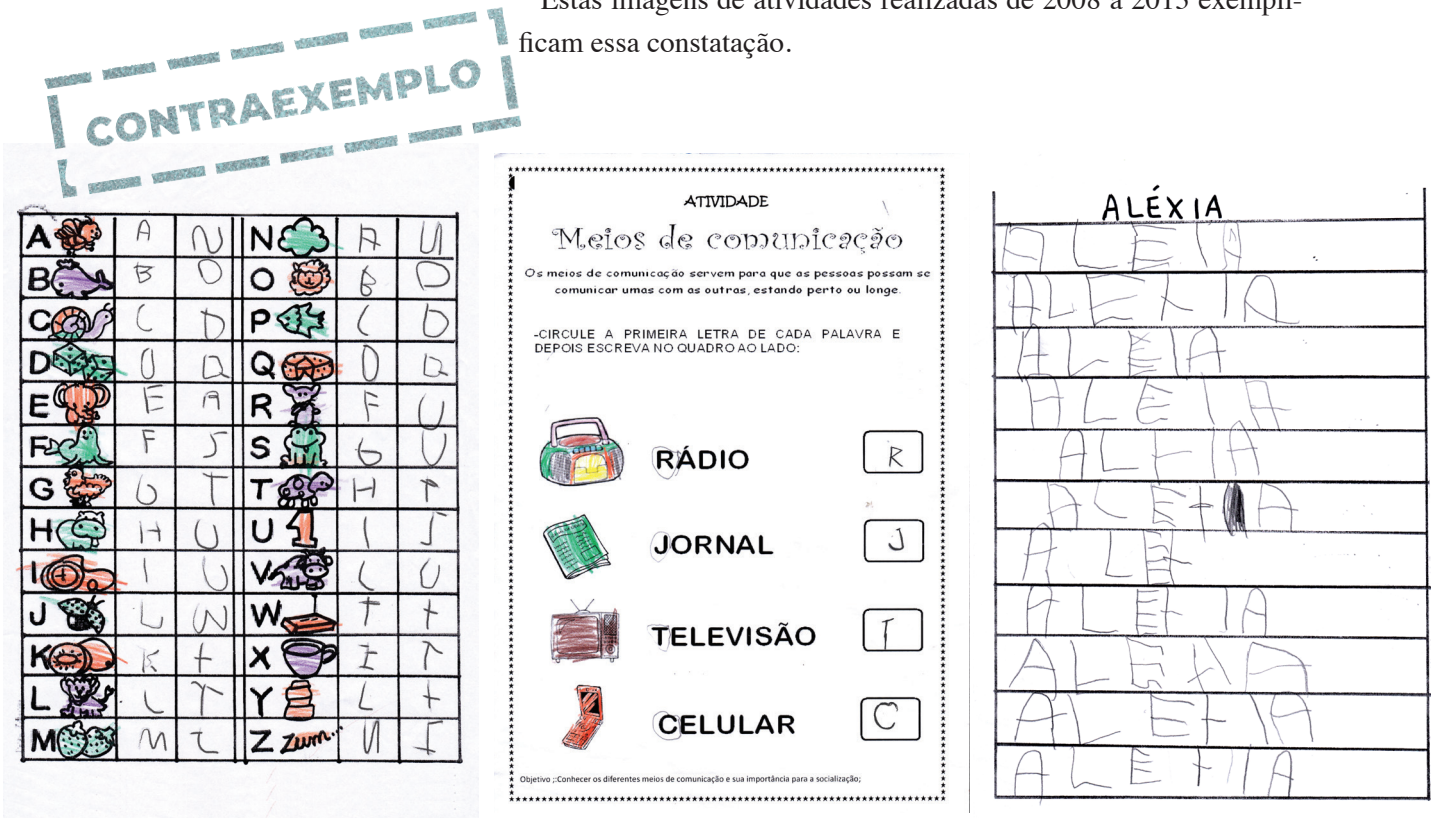
Os planos de ensino no contexto de Educação Infantil eram generalizados, isto é, eram os mesmos tanto para as crianças de 4 como para as de 5 anos. Não se consideravam as expectativas de aprendizagem para cada idade nem as singularidades de cada faixa etária e não se contemplavam as diferentes linguagens previstas. Havia apenas a predominância da listagem de conteúdos descritos numa perspectiva assistencialista, evidenciando uma concepção equivocada de ensino no que se refere, principalmente, às práticas de leitura e escrita sem articulação com as práticas sociais reais. Outra característica dos planos era a intensa preocupação com a organização e a estrutura do quadro sem considerar a relação entre forma e conteúdo, a progressão e a articulação entre os elementos do plano. Isso gerava um esvaziamento e uma ausência de clareza sobre a intencionalidade didática do instrumento. Ou seja, não aparecia no plano uma preocupação de se garantirem os direitos de aprendizagem, menos ainda uma articulação entre os campos de experiência.

Em resumo, observava-se, por um lado, um uso mais burocratizado do plano, em vez de ele ser concebido como uma escrita profissional que ajuda a professora, ou o professor, a organizar a própria prática e a conferir mais intencionalidade a suas ações. Por outro, notava-se que as atividades apresentadas nos planejamentos revelavam uma sobreposição do ensino de treinamento motor da escrita e do reconhecimento de letras e números, atividades de coordenação visomotora, repetitivas e vazias de significado e

Planos e rotinas são escritas profissionais que ajudam a professora, ou o professor, a organizar a prática e a dar intenção às ações.

ocorrendo o mesmo com as atividades relacionadas a datas comemorativas, sendo estas reduzidas à mera prática de colorir desenhos prontos.

Estas imagens de atividades realizadas de 2008 a 2013 exemplificam essa constatação.



A fala da professora também revela a concepção que embasava as atividades reprodutidas acima:

“Fazíamos, sempre na perspectiva de ensinar partindo das vogais, treino permanente, cópias, dávamos ênfase aos encontros vocálicos, consoantes, e assim sucessivamente. O planejar tinha esse foco, parecia ser isso o fundamental na Educação Infantil. Em Matemática, não era diferente: numerais, cópias e treino. Havia, de nossa parte, uma prática muito voltada para isso, não compreendíamos a amplitude do que devia ser trabalhado na Educação Infantil e não sabíamos como trabalhar de forma que nossas crianças pudessem demonstrar que sabiam pensar, refletir e, por conseguinte, deixávamos de favorecer essas melhores situações de aprendizagem.”

Professora da rede municipal, em Boquira

Era comum o uso simultâneo desses instrumentos como rotina e plano de aula. No entanto, rotina e plano de aula, embora sejam escritas profissionais da professora, ou do professor, são instrumentos diferentes, com objetivos diferentes.

O plano de aula é um instrumento de trabalho que consolida a execução do plano de ensino, abrindo-o em unidades menores e com maior explicitação da didática de ensino. Ele racionaliza, organiza e coordena o tempo e as atividades didáticas em sala de aula, a ser implementadas e promovidas com as crianças, de modo a que ponham em jogo seus conhecimentos, ampliem-nos e elaborem outros saberes. O plano de aula precisa ser produzido levando em conta as características e necessidades de aprendizagem das crianças, os objetivos educacionais da escola e seu projeto pedagógico, o conteúdo de cada idade e os objetivos didáticos. E não pode perder de vista o envolvimento pessoal com o ensino e as condições de trabalho. É preciso definir com clareza o que, como e quando será ensinado e, também, como e quando a aprendizagem será avaliada. É, em suma, a explicitação do caminho e das condições didáticas que a professora, ou o professor, terá de garantir ao longo de uma aula, tornando-se, assim, uma bússola para a prática docente.

Já a rotina é o instrumento que norteia e organiza o grupo no espaço escolar. É a base da professora, ou do professor, para poder prosseguir com o trabalho pedagógico. Ela apoia o trabalho docente e permite à criança prever a sequência de trabalho semanal, deixando explícitas as diferentes linguagens da Educação Infantil, o brincar e a forma como eles se integram.

A rotina precisa ser estruturada com base no tempo disponível e nas atividades propostas para um período (semana, quinzena, mês, bimestre). Ela é flexível e aponta a intencionalidade da professora, ou do professor, tomando como parâmetro a garantia dos direitos das crianças de Educação Infantil de viver diferentes experiências no espaço escolar.

Nos territórios atendidos pelo Icep, eram observadas rotinas, nas escolas da rede, que traziam apenas uma lista de ações em sala de aula, sem evidenciar os diferentes campos de experiências que poderiam ser propostos em cada momento.

No exemplo de rotina reproduzido a seguir, de período anterior ao processo de formação, vê-se apenas a menção a algumas práticas, contudo, de forma muito genérica, sem intencionalidade pedagógica, sem um recorte, sem comunicar mais claramente

É preciso definir com clareza o que, como e quando será ensinado e, também, como e quando a aprendizagem será avaliada.



o que e como ensinar. Observa-se também a ausência do brincar, eixo norteador e fundante da prática pedagógica desse segmento, e percebe-se como a concepção de transmissão do conhecimento permanece.

I Acolhida. I Músicas. I Hora de novidades. I História <i>Junta, separa e guarda</i> . I Conversa informal sobre a história. I Conversa informal sobre o Dia da Água, sua utilidade, preservação e onde a encontramos. I Apresentação da cor azul e da forma geométrica triângulo. Procurar na sala objetos com a cor e a forma. I Guache. I Apresentação da vogal "i". I Tarefa.	I Acolhida. I Músicas. I Leitura dos combinados dos nomes das crianças perguntando com que letra começa. I História <i>Só um minutinho</i> . I Conversa informal. I Vogal "i" – música, treino individual no quadro. I Contagem de elementos e apresentação do número 2. I Tarefa.	I Acolhida. I Músicas. I Leitura dos combinados e nomes das crianças. I História <i>Bicho folharal</i> . I Conversa informal. I Apresentação da vogal "i" – treino no quadro de tarefa. I Identificar o número 2 e fazer a contagem de elementos na tarefa.	I Acolhida. I Músicas. I Leitura dos combinados e nomes das crianças e a história <i>Uma zebra fora do padrão</i> . I Conversa informal sobre a história enfatizando os hábitos de higiene. I Cartaz com os hábitos de higiene. I Recortes, colagem de produtos usados na higiene para confecção do mural da higiene. I Vogal "i" – pintar objetos que começam com a vogal. I Tarefa.	I Acolhida. I Músicas. I DVD <i>Hábitos de higiene</i> . I Conversa informal sobre a importância dos hábitos de higiene. I Revisão da vogal "i". I Treino no quadro. I Tarefa.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Diante desse cenário, assumiu-se que rotina, plano de aula e plano de ensino deveriam ser dispositivos de formação. Eles foram discutidos e incorporados como objetos de reflexão, entendendo que se constituem como instrumentos institucionais e profissionais que dão condição para que os conteúdos de Educação Infantil sejam propostos e cheguem ao chão da sala de aula.

Antes de iniciado o projeto, o retrato da Educação Infantil era de escolas sem coordenadores pedagógicos e rede sem supervisores técnicos específicos para o segmento. Não havia formação exclusiva para professoras e professores de Educação Infantil e não se tinha clareza sobre o que ensinar a cada grupo. A equipe tinha como referência

o planejamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, portanto, a Educação Infantil organizava-se como uma fase preparatória para esse segmento.

Com as situações de formação que o PEI viabilizou dentro dos municípios, constataram-se essas fragilidades e, com base nelas, fez-se a ampliação da discussão e reflexão em torno do que a rede realizava, com o intuito de apoiá-la na qualificação e transformação da prática. O projeto permitiu também – e principalmente – enxergar a Educação Infantil como um lugar, cujo ambiente é organizado pensando nos direitos do aprender, numa perspectiva de crianças como sujeitos pensantes e potentes e onde o brincar e a interação ganham maior sentido por meio do planejamento consciente, intencional e articulado.

Desse modo, esses instrumentos de trabalho – rotina, plano de aula e plano de ensino – foram repensados tendo em vista o desenvolvimento de uma prática que prima pela aprendizagem das crianças.

AS MUDANÇAS

A formação buscou transformar as práticas de sala de aula com base na reflexão sobre esse espaço, atribuindo sentido a um trabalho de Educação Infantil. Já no primeiro ano (com carga horária de 16 horas), a rotina e o plano de ensino passaram a ser tratados como conteúdos de formação. Naquele momento, o que se buscava era uma compreensão maior da rotina e do plano de ensino como instrumentos de gestão da sala de aula e das aprendizagens esperadas para um determinado tempo.

Conceber a importância desses instrumentos como estruturadores do fazer docente era um desafio para algumas e alguns. No entanto, o impacto dos estudos foi revelando mudanças na gestão do tempo e nas escolhas feitas ao organizar a rotina de um período, como confirma este depoimento:

*“Eu pensava que minha rotina era o mesmo que o meu plano semanal. Então planejava e o que não desse tempo ficava para a outra semana. Qualificar a rotina me fez ver que tenho um caminho maior a percorrer num tempo bem organizado e sei que cada situação didática ali precisa ser garantida; caso contrário, vou ficar o tempo todo só numa coisa e esquecendo de outra. É difícil, ainda estou melhorando.”*

Anamara Marques, professora de Educação Infantil, em Itoetê



Os encontros formativos, desde os primeiros anos do PEI, aconteciam mensalmente, contemplando equipe docente, coordenação, direção e equipe técnica da Secretaria de Educação dos municípios. Nesses momentos, as educadoras e os educadores envolvidos aprofundavam conhecimentos acerca da rotina e do plano de ensino fazendo leitura e análise de bons textos e de documentos das próprias redes.

Com esse novo olhar, o plano de ensino das práticas de leitura e escrita, um dos mais visitados e qualificados pelas professoras e pelos professores em formação (assim como os de matemática e de artes visuais), foi se definindo e garantindo maior aproximação das crianças com contextos sociais reais em que a leitura e a escrita são fundamentais, permitindo que a experiência constante lhes dê sentido e autonomia para ler e escrever mesmo não convencionalmente. O exemplo a seguir é um recorte do plano de leitura e escrita de uma creche no município de Itaetê. Esse plano foi objeto de algumas análises e é um instrumento que regula a rotina da classe e que também é constantemente regulado tendo em vista as necessidades da turma (veja na tabela da página ao lado).

Nesse exemplo, observa-se que não há fragmentação das linguagens próprias da Educação Infantil, como antes, mas o entrelaçamento delas com base em situações fundamentais de ensino que se completam e se tornam condições para alcançar o propósito definido. Desde quando o PEI foi implementado, a cada encontro de formação, o plano de ensino vem se reestruturando, principalmente no que diz respeito às ações em que as crianças leem e escrevem por si mesmas (convencionalmente ou não).

A voz das professoras e dos professores é marcante nesse processo de transformação porque traz consigo a voz das crianças para o espaço da formação. No depoimento da professora Graciene Rosa, de Seabra, as propostas com as práticas de leitura e escrita contribuem para oferecer às crianças a oportunidade de aprofundar o conhecimento em torno de um tema de sua curiosidade, ao mesmo tempo que re-

fletem sobre como se escreve. Elas estão articuladas ao Projeto de Investigação, configurado por uma série de situações de ensino em que as crianças investigam profundamente um tema (um animal ou espécies de animais, plantas, doenças, profissões, artistas...). Nele, as crianças têm a oportunidade de sempre registrar suas descobertas por meio da escrita – convencional ou não – e decidir acerca dos

A voz docente é marcante no processo de transformação porque traz a voz das crianças para o espaço da formação.

Recorte de plano de ensino de Língua Portuguesa para o 1º trimestre

META	I Realizar projetos e eventos que garantam as práticas promotoras de igualdade racial por meio de jogos, do brincar e das práticas de leitura.
LINGUAGENS	I Musical. I Matemática. I Oral. I Escrita. I Visual. I Corporal.
CONTEÚDOS	I Práticas de leitura e escrita pela professora, ou pelo professor, e pela criança para desenvolvimento de brincadeira. I Brincar. I Jogos: simbólicos, de percurso, de regras etc.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	I Participar de jogos e brincadeiras que envolvam correr, subir, descer, escorregar, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e o controle sobre o corpo. I Utilizar expressiva e intencionalmente o movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras. I Comunicar quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros convencionais ou não. I Usar a linguagem oral para conversar, comunicar, brincar e expressar desejos e necessidades, opiniões, ideias, preferências, e relatar vivências nas diversas situações de interação. I Participar das situações de leitura em que a professora, ou o professor, leia diferentes textos para ampliar a brincadeira. I Participar de situações nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita para ampliar a brincadeira.
MODALIDADES ORGANIZATIVAS	I Projetos. I Atividade permanente. I Sequências didáticas.
AValiação	I Registros feitos pela professora, ou pelo professor. I Fotos. I Vídeos. I Observação. I Diagnóstico.

caminhos que seguirão em busca de um produto. Ao final, publicam os materiais que compilam essas descobertas: álbuns, panfletos, mostras de conhecimentos etc.

*“O plano de ensino é um documento a favor da aprendizagem das crianças. Antes eu me preocupava em ir listando nele os conteúdos programáticos, muitos deles voltados para a alfabetização escolarizada das crianças. Meu plano hoje está bem diferente, nele posso ver a progressão da aprendizagem das crianças, nele deixo bem claro o que vou perseguir a cada trimestre com as crianças dentro da organização que mais se aproxima delas, que são as sequências didáticas e os projetos.”*

Graciene Rosa, professora de Educação Infantil, em Seabra

O plano de ensino de Educação Infantil, como documento que define o que, como e quando ensinar para estudantes pequenos, apresenta o encadeamento que explicita a progressão esperada para que as crianças tenham acesso e tempo para as descobertas, com propósitos claros para elas e para a equipe docente. Nessa organização curricular, a professora, ou o professor, pode sistematizar e acompanhar a aprendizagem das crianças dentro da proposta anual, que será detalhada no plano de trabalho semanal e terá tempo estimado na rotina de sala de aula.

Para que a transformação da prática pedagógica aconteça, se faz necessária a participação dos envolvidos (supervisão, direção, coordenação, equipe docente e crianças) nesse processo. Assim, todas e todos têm papel preponderante para que as situações previstas no plano de ensino se efetivem na prática dentro e fora da sala de aula. No segundo ano da formação de educadoras e educadores da Educação Infantil (2013), as diretoras e os diretores passaram a integrar o processo de formação continuada, fazendo junto e apoiando professoras, professores e coordenação pedagógica. É sabido que dar as devidas condições institucionais para que a estrutura escolar permita a aprendizagem é papel da diretora, ou do diretor escolar. No entanto, para além das condições administrativas, elas e eles passaram a observar as situações de ensino e a participar dos momentos de planejamento. Isso permitiu a essa educadora, ou educador, no papel de diretora, ou diretor escolar, acompanhar mais de perto o desenvolvimento da professora, ou do professor, e da criança. Veja o relato de um deles:

*“Participar do espaço de formação é muito interessante. No caso da Educação Infantil, é ainda melhor, pois muita coisa mudou. Por exemplo, hoje não é mais o professor com menos condições de atuar na área que vai para as turmas dos pequenos. Para mim, que*

*sou gestor, agregou, contribuiu para entender esse momento inicial da criança na escola – é a base. Passei a compreender muitas ações e também concluí que a criança aprende, aliás, precisa aprender muitas coisas nessa etapa. Agora não é só por meio da coordenação pedagógica que sei o que se faz na Educação Infantil. Eu também acompanho o ensino participando das formações do PEI e dos momentos de planejamento e observando diretamente a aula do professor. Tudo isso para ajudar a qualificar esse fazer.”*

Moisés Matos, diretor escolar, em Seabra

Nesse sentido, direção, coordenação e equipe docente seguem qualificando o plano de ensino não só durante a jornada pedagógica, quando ocorre a formação pontual de início de ano letivo, geralmente uma semana antes de as aulas começarem, mas também durante todo o ano, acompanhando as expectativas de aprendizagem e observando a progressão, a interação e a continuidade das situações que visam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

O entrelaçamento dos conteúdos do Plano de Ensino, organizados conforme a rotina, ajusta as práticas de ensino de maneira que os envolvidos tenham condições de observar o processo de aprendizagem do início ao fim. Para garantir a funcionalidade da rotina, o município de Souto Soares desenvolveu indicadores de avaliação das rotinas de classe, com base nas discussões feitas nos encontros de formação do PEI e sustentado pela supervisora de Educação Infantil. O objetivo de monitorar esses indicadores é garantir que as ações previstas no plano de ensino estejam presentes com regularidade durante a semana. A tabela a seguir é um estrato de alguns indicadores contidos na ficha usada para monitorá-los:

INDICADOR	SIM	NÃO	OBS.
A leitura pela professora, ou pelo professor, e/ou pela criança aparece todos os dias na rotina e em diferentes momentos?			
Há uma diversidade de gêneros e propósitos a ser lidos durante a semana?			
Estão definidas as diferentes possibilidades de brincadeiras a ser realizadas no momento do recreio?			
Aparecem com clareza os conteúdos nos diferentes campos de experiência (movimento, linguagem oral e escrita, linguagem matemática, música, artes visuais)?			



Gradativamente, os documentos foram tomando forma de Educação Infantil, com especificidades próprias do segmento e deixando para trás uma história de cuidar ou de preparar a criança para a próxima etapa. O documento abaixo mostra como a rotina estabelecida por um Centro de Educação Infantil no município de Itaetê contempla os tempos e espaços para ações permanentes no período, nas turmas de 4 anos:

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Linguagem oral e escrita Hora da roda   Conversa.   Música. Hora da história   Leitura pela professora, ou pelo professor.   Chamada com crachá da criança. Sequência didática   Biblioteca de classe.   Nome próprio.	Linguagem oral e escrita Hora da roda   Conversa.   Música. Hora da história   Leitura pela criança.   Chamada com crachá da criança. Projeto Institucional do Brincar (PIB)   Canto diversificado do brincar.	Linguagem oral e escrita Hora da roda   Conversa.   Música. Hora da história   Leitura pela professora, ou pelo professor.   Chamada com crachá da criança. Projeto didático   Lixo.	Linguagem oral e escrita Hora da roda   Conversa.   Música. Hora da história   Leitura pela criança.   Chamada com crachá da criança. Sequência didática   Canções infantis.	Linguagem oral e escrita Hora da roda   Conversa.   Música. Hora da história   Leitura pela professora, ou pelo professor.   Chamada com crachá da criança. Sequência didática   Biblioteca de classe.   Ações do Projeto Institucional de Leitura (PIL).
MOMENTO DO LANCHE				
Recreio monitorado na sala de brinquedo	Recreio livre no parque	Ações do Projeto Institucional do Brincar (PIB)	Recreio monitorado no parque	Recreio livre na sala
MOMENTO DA ESCOVAÇÃO				
Linguagem matemática   Números e sistema de numeração decimal.	Linguagem matemática   Números e sistema de numeração decimal.	Projeto didático.   Lixo.	Conhecimento da sociedade   Eu e os outros: Família e Escola.	Artes Visuais Sequência didática   Cândido Portinari.
Atividade de casa	Atividade de casa	Atividade de casa	Atividade de casa	

A rotina também é importante para as crianças, uma vez que ajuda os pequenos a entender o que estão fazendo e a compreender melhor o tempo da escola. Quando a professora, ou o professor, altera o horário ou o dia da semana de uma atividade, as crianças logo reconhecem e questionam. Isso é importante para que se sintam seguras e possam construir, aos poucos, uma autorregulação diante da rotina e do tempo escolar.

Como política pública de formação continuada na rede, o PEI vem contribuindo para os educadores identificarem seu importante papel na Educação Infantil, como se pode conferir no depoimento a seguir:

“Após a implementação do PEI, os trabalhos na Educação Infantil passaram por muitas mudanças. Hoje, os professores assumem a postura de refletir sobre sua prática para planejar melhor; pensando no que as crianças precisam aprender. Eles começaram a entender melhor a importância de articular os planos de aula com os planos de ensino e com a rotina, considerando cada faixa etária e cada turma. O professor consegue agora valorizar mais o que dizem as crianças, seus desejos, interesses e curiosidades. Outro avanço expressivo e transformador é em relação ao brincar. Antes não existia um planejamento intencional para que as crianças tivessem o direito ao brincar e, com isso, vivenciar diversas situações de aprendizagem. Com o PEI, aos poucos os professores estão mudando a concepção do brincar, da infância e de como esses pontos precisam ser assegurados. É uma transformação da prática.”

Luciana Soares, supervisora técnica de Educação Infantil, em Boquira

Em resumo, é possível afirmar que a rotina é um instrumento que organiza o espaço, o tempo e as intenções educativas definidas no plano de ensino. A rotina deve ser elaborada com base no plano de ensino, a fim de operacionalizar as situações didáticas de forma sistemática e regular na sala de aula. Compartilhada com o grupo, ela é, também, um instrumento que assegura um sentimento de maior estabilidade e segurança à criança. O plano de ensino, por sua vez, sistematiza as práticas dos diferentes campos de experiências que devem ser propostas para que as crianças tenham a oportunidade de refletir e avançar na compreensão do mundo.

A rotina de sala é importante porque ajuda as crianças a entender o que estão fazendo e a compreender melhor o tempo da escola.

## DE FORMADOR PARA FORMADOR

– Se isso não tiver qualquer significado,  
melhor – disse o Rei. Pois não teremos de  
nos preocupar em encontrar algum.  
(*Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll)

Acerca de rotina e planos de ensino, afirma-se neste capítulo: é preciso saber mais do que o conceito desses instrumentos. É importante saber quem é o protagonista desses dois instrumentos – a criança –, como também a função deles para a organização e a gestão da sala de aula.

Os docentes precisam compreender que os documentos curriculares devem relacionar o objeto de ensino às possibilidades do sujeito de atribuir um sentido pessoal a esse saber. Nessa perspectiva, é importante tomar decisões em torno do que se vai ensinar ao longo do ano e com qual hierarquização, isto é, o que é prioritário, e como garantir a continuidade. Assim, o que deve permear essas escolhas são as necessidades reais da infância contidas nos objetivos da Educação Infantil:

- | Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, confiante em suas capacidades e com a percepção de suas limitações.
- | Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
- | Estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- | Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista, interagindo com os demais, respeitando a diversidade

e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

- | Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuem para sua conservação.
- | Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- | Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- | Conhecer algumas manifestações culturais, de interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade.

A professora, ou o professor, deve aprender também a construir conhecimentos sobre as rotinas de classe: elaborar uma rotina compreendendo-a como sistematização dos planos de ensino, gerir os tempos, focar o que será proposto de acordo com o que sabem as crianças e o que precisam seguir aprendendo.

O grande desafio para fortalecer o trabalho desenvolvido na Educação Infantil é garantir uma formação baseada na reflexão sobre a prática pedagógica. É importante destacar o quanto a elaboração do dispositivo de formação é de fundamental relevância e necessita de estudo já que a formação não pode ter um fim em si mesma e, cada vez mais, compreender que ela precisa se configurar como um espaço de reflexão sobre a sala de aula para transformar o que nela acontece todos os dias.

Assim, é necessário a formadora, ou o formador, acompanhar a prática docente para tematizar o fazer pedagógico e aprofundar os conhecimentos didáticos, porque é no interior da sala de aula que a formação acontece. É nesse momento que ocorre a reflexão sobre a própria ação, promovendo o processo de aprendizagem por meio das oportunidades oferecidas.



"Criança tem  
pressa de viver"

Carlos Drummond de Andrade

## O BRINCAR

"Criança tem pressa de viver, e não lhe prometam  
uma compensação no futuro,  
a necessidade é urgente, o bálsamo que venha já,  
amanhã será tarde demais..."

**Carlos Drummond de Andrade**

Este capítulo tem a intenção de estreitar as reflexões sobre como se deu o processo de formação das professoras e dos professores, coordenadoras e coordenadores, diretoras e diretores e equipes técnicas dos municípios envolvidos no Projeto Educação Infantil (PEI) em relação ao brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança. O objetivo central do projeto era conseguir que todos os atores envolvidos – em especial as professoras e os professores – entendessem que, por meio do brincar, as crianças comunicam-se consigo mesmas e com o mundo, estabelecem relações sociais, constroem conhecimentos, assumem papéis e assim desenvolvem-se integralmente.

Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira pura, transferindo e trocando suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido pelos adultos, utilizando-se de objetos substitutos.

Lev Vygotsky (1984, *apud* WAJSKOP, Gisela. 2007) afirma que, na brincadeira, a criança consegue vencer os próprios limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva a consciência. No espaço-tempo do brincar, pode-se propor à criança desafios e questões que a façam refletir, buscar soluções e resolver problemas. Brincando, elas podem desenvolver a imaginação, além de criar e

---

Por meio do brincar,  
as crianças comunicam,  
estabelecem relações  
sociais, constroem  
conhecimento e  
assumem papéis.

---

respeitar regras de organização e convivência que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. Quando brincam, as crianças estabelecem novas relações e combinações entre enredos com base na própria vivência e nos objetos à sua volta. Dessa forma, revelam a possibilidade de criar, recriar e transformar: uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão etc. Brincar estimula a criatividade, permite a descoberta do significado na vida de cada um.

Brincar é fundamental, principalmente em espaços externos, junto à natureza, com tempo, liberdade e na companhia de outras crianças. Para além da brincadeira no espaço da escola, a visita a parques, museus e outros equipamentos de cultura e lazer oferecem inúmeras possibilidades de vivências criativas, como música, teatro, jogos dramáticos, dança, pintura, escultura e poesia, que podem ser lúdicas, pelo seu conteúdo de livre expressão e de prazer. Monique Deheinzelin (2008) em seu artigo “A importância de brincar na Educação Infantil” escreve: “*Soubéssemos nós adultos preservar o brilho e o frescor da brincadeira infantil, teríamos uma humanidade plena de amor e fraternidade. Resta-nos, então, aprender com as crianças*”.

No entanto, para que esse brincar aconteça com qualidade dentro da escola, é preciso ajudar as professoras e os professores a compreender sua importância. Gilles

---

**O brincar deve ser considerado conteúdo de ensino, pois não é uma atividade inata, mas, sim, o resultado de uma construção social.**

---

Brougère (2010) explica que a brincadeira não é inata. Mesmo que tenha elementos naturais, ela sempre é o resultado de uma construção social. Em outras palavras, o brincar faz parte de uma cultura universal, perpassada de geração em geração, e esse é um fator primordial de discussão na escola e fora dela. Por isso, é considerado um conteúdo de ensino no currículo e nos espaços formativos. Por um lado, de maneira transversal, sendo foco de todas as

linguagens do currículo da Educação Infantil (no caso da formação docente). Por outro, de maneira institucional, envolvendo todo o conjunto de profissionais que atuam na instituição.

As situações do brincar aqui ilustradas fazem pensar em como é importante considerar a cultura local, adaptando-as ao contexto, aos hábitos, aos interesses e ao material disponível e que, muitas vezes, terá de ser incrementado para assegurar o lugar do brincar na escola.

Neste capítulo, você acha relatos de como os encontros formativos realizados nos

municípios parceiros do Icep permitiram a professoras e professores, coordenadoras e coordenadores, diretoras e diretores e equipes técnicas municipais reconhecer no brincar a possibilidade de uma infância prazerosa, na medida em que a criança pode, com ele, transformar e produzir significados.

Quando iniciadas as formações com as equipes docentes da Educação Infantil, em 2012, constatou-se uma realidade difícil e preocupante. Logo no primeiro encontro, ficou claro o desconhecimento da importância do brincar. Professoras e professores relatavam que, primeiro, tinham que realizar as atividades de leitura, escrita e matemática e, depois, se sobrasse tempo, deixavam as crianças brincar. Outro aspecto observado foi a ausência de elementos que enriquecessem o brincar. As salas de Educação Infantil estavam muito próximas às do Fundamental, desconsiderando as especificidades das crianças pequenas. Os depoimentos mais recorrentes eram: “*O brincar tem hora certa, o recreio*”; “*Nas atividades de movimento, o brincar já está garantido*”; “*No recreio, os meninos ficam soltos e com isso se machucam e se agredem*”; e “*As crianças aprendem brincando*”. Dessa forma, o brincar não era conteúdo, por isso, não precisava planejar.

Olhar para esses depoimentos inspirou uma reflexão sobre os desafios que estavam postos em prática. Ficou claro que não se tinha uma proposta para o brincar dentro das escolas; ele acontecia de maneira assistemática, desinteressante e muitas vezes equivocada.

Uma atividade bastante impulsionadora de reflexões das professoras e dos professores acerca da infância e do brincar foi a tematização do documentário *A invenção da infância*, curta-metragem organizado por Liliana Sulzbach, que faz uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo. A discussão sobre o filme possibilitou voltar a atenção para o papel do adulto nesse processo, inspirando a seguinte reflexão: o adulto (na escola, a professora, ou o professor) é responsável pela infância das crianças.

Essa análise abriu caminho para uma revisão crítica sobre as concepções que se tinha do brincar. De forma recorrente observou-se, nas práticas docentes de Educação Infantil, o brincar concebido como pretexto para ensinar conteúdos da linguagem oral e escrita e da matemática, entre outros. Isso ficou bem evidente quando foram analisadas as rotinas das classes de 4 e 5 anos que

---

**O adulto é responsável pela infância das crianças. Por isso, é preciso fazer a revisão crítica das concepções existentes sobre o brincar.**

---



situavam como tempo livre aquele destinado ao brincar com as crianças. Ao ser questionadas e questionados sobre a escassez de tempo que dedicavam para essa importante atividade, as professoras e os professores relatavam que as crianças já brincavam muito fora da escola e ainda corria-se o risco de os pais reclamarem.

**Para acabar com a invisibilidade do brincar, a formação deve ultrapassar as paredes da sala de aula e chegar a toda a comunidade.**

Analisando estes dois entendimentos, percebe-se que o primeiro tem relação com a concepção e com o desconhecimento do brincar como um conteúdo relevante na Educação Infantil e que pode ser ensinado. Logo, não se entendia que era preciso planejar o brincar, assim como as demais situações da rotina das classes. Isto é, não se percebia que também há intencionalidade pedagógica em relação ao brincar.

Outro fator que pode ter contribuído para que o brincar fosse considerado invisível, ou quase isso, era a concepção dos pais sobre a função da escola de Educação Infantil, compreendida apenas como o lugar de estudar. Assim, tornou-se evidente que a formação deveria ultrapassar as paredes da sala de aula e chegar a toda a comunidade escolar, iniciando pela própria escola. É fato que, com pais pensando de uma maneira e os educadores e a escola, de outra, o cenário favorecia a ausência de conhecimento mais profundo do currículo da Educação Infantil, o qual precisaria ser tematizado e melhor organizado.

Os objetivos específicos das aprendizagens das professoras e dos professores nos três primeiros anos da formação, em relação ao brincar, foram então descritos da seguinte forma:

! Aprofundar conhecimento acerca da organização do espaço do brincar na Educação Infantil a fim de favorecer modificações na ação pedagógica e estruturar cada vez mais as situações entre o brincar e as linguagens no desenvolvimento das crianças.

! Compreender a função do brincar na organização da rotina das classes de 4 e 5 anos. Entender o brincar e as linguagens em interação com os cantos diversificados<sup>1</sup>.

! Conceber os cantos diversificados como um contexto fecundo para as aprendizagens significativas do brincar.

! Refletir sobre os encaminhamentos didáticos necessários na elaboração de situações com os cantos diversificados.

! Incitar a prática do registro como indutor de reflexões acerca do fazer pedagógico, tendo em vista a qualificação das ações pedagógicas da sala de aula em relação ao brincar.

! Compreender os conceitos referentes ao brincar, aos brinquedos e às brincadeiras para melhor definir a progressão das aprendizagens das crianças em relação a essa linguagem.

! Aprender a identificar a progressão das aprendizagens das crianças nas brincadeiras.

! Qualificar a etapa de planejamento dos cantos diversificados considerando o antes, o durante e o depois e a participação das crianças no processo.

! Ampliar a reflexão da organização de cantos para além dos jogos simbólicos como forma de garantir a continuidade e diversidade dos cantos diversificados.

! Aprender acerca da observação docente e da intervenção pedagógica nas situações dos cantos para possibilitar as aprendizagens das crianças.

! Discutir, com os pares, as ideias que se tem acerca da elaboração do Projeto Institucional do Brincar e o que já tem executado e previsto para garantia do brincar como um conteúdo estruturante do currículo das classes de 4 e 5 anos.

**O brincar na Educação Infantil deve ser planejado com intencionalidade pedagógica, assim como nas demais situações da rotina de classe.**

<sup>1</sup> Cantos diversificados são espaços organizados pela professora, ou pelo professor, na sala de aula para que as crianças possam escolher o que vão fazer e com quais colegas vão brincar, dentro de um leque de opções, como participar de um jogo simbólico, desenhar, ler, escrever, aprender um jogo, comprar e vender, encenar uma história.

Definidos os objetivos, é necessário organizar boas situações formativas que possibilitem a reflexão de todos os envolvidos no ensino do brincar.

- Compreender o Projeto Institucional do Brincar como uma proposta integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que retroalimenta as situações do brincar nas classes de Educação Infantil.
- Potencializar as brincadeiras na área externa da escola.

- Organizar as ações do Projeto Institucional do Brincar a cada ano redefinindo metas e planejando um cronograma de atividades.
- Planejar intervenções pedagógicas em situações de jogos de percurso e de tabuleiro, considerando o que as crianças podem aprender nessa situação.
- Aprender a identificar a progressão das aprendizagens das crianças nas brincadeiras.
- Garantir a continuidade e diversidade dos cantos diversificados.
- Assumir a observação da prática como uma estratégia importante para o planejamento dos cantos diversificados e na área externa da escola.
- Elaborar pautas de observação que possam considerar as especificidades de cada situação vivenciada nos cantos diversificados e na área externa.

Com os objetivos definidos, o passo seguinte da equipe de formadoras e formadores foi decidir por onde começar. Era necessário, antes de tudo, organizar boas situações formativas que possibilitassem à equipe formadora e às equipes técnicas atuar de maneira consciente nas práticas docentes, de coordenação pedagógica e de direção escolar, para favorecer a reflexão de todas e todos em relação ao brincar e seus desdobramentos.

O quadro na página ao lado sistematizou essa necessidade.

APRENDIZAGEM COMUM A TODOS OS ATORES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO		
Compreender o BRINCAR como um conteúdo essencial no currículo da Educação Infantil		
APRENDIZAGENS POR PÚBLICO-ALVO		
EQUIPE TÉCNICA	<ul style="list-style-type: none"><li>Corresponsabilizar-se pela formação continuada de diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores, professoras e professores na rede.</li><li>Acompanhar as práticas de formação e dos espaços do brincar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Apoiar as duplas gestoras na implementação do Projeto Institucional do Brincar (PIB) na escola.</li><li>Dar devolutivas às práticas do brincar observadas em acompanhamento direto ou em vídeos e fotos.</li><li>Documentar os processos de formação por meio de portfólios.</li><li>Participar das reuniões online e organizar pautas de trabalho de tematização da prática com a equipe docente e a coordenação pedagógica.</li><li>Apoiar as duplas gestoras na realização das tarefas não presenciais.</li></ul>
DIREÇÃO	<ul style="list-style-type: none"><li>Corresponsabilizar-se pela elaboração e implementação do PIB na escola.</li><li>Incluir na sua rotina momentos de planejamento com a equipe escolar para assegurar os espaços e condições que favoreçam a implantação do PIB.</li><li>Viabilizar materiais e equipamentos adequados para fomentar a utilização dos espaços ao ar livre permeados por uma intencionalidade educativa vinculada ao brincar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Incentivar a participação da comunidade na confecção dos materiais e brinquedos necessários a enriquecer e ampliar a brincadeira das crianças.</li><li>Colaborar com o coordenador pedagógico no compartilhamento com a comunidade dos sentidos e significados do brincar no currículo da Educação Infantil.</li><li>Firmar parcerias com empresas públicas e privadas que possam se interessar pelas ações do PIB e, assim, contribuir com as metas estabelecidas.</li></ul>
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"><li>Organizar o plano de formação de professoras e professores contemplando conteúdos em relação ao brincar que dão sustentação ao PIB.</li><li>Apoiar as professoras e os professores no planejamento de situações didáticas que envolvam o brincar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Participar da elaboração e do monitoramento do PIB de acordo com a realidade e o contexto da escola, em parceria com o diretor escolar.</li><li>Acompanhar, direta e indiretamente, as práticas pedagógicas focadas no brincar.</li><li>Tematizar as situações relacionadas ao brincar.</li><li>Apoiar os professores no enfrentamento de dificuldades e na articulação para implementação das situações que envolvem o brincar, observando os princípios da diversidade, atratividade, interatividade e continuidade.</li><li>Realizar as tarefas não presenciais na colaboração dos professores.</li></ul>
EQUIPE DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"><li>Garantir na rotina da sala de aula do trabalho com os cantos diversificados.</li><li>Planejar as situações do brincar observando os princípios da interação, diversidade, atratividade e continuidade, incluindo as crianças na organização dessas situações.</li><li>Acompanhar as situações do brincar por meio de registros em que os enredos criados pelas crianças possam servir de parâmetros para garantia da progressão e continuidade do brincar dentro e fora da sala de aula.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Organizar as situações do brincar tendo em vista o interesse das crianças e os elementos das culturas local e global.</li><li>Planejar e propor situações educativas vinculadas ao brincar nos espaços ao ar livre.</li><li>Planejar situações do brincar pensando no que fazer antes, durante e depois da brincadeira.</li><li>Participar das oficinas previstas no PIB.</li><li>Realizar as tarefas não presenciais.</li></ul>



ESTRATÉGIAS FORMATIVAS UTILIZADAS COM CADA PÚBLICO-ALVO	
EQUIPE TÉCNICA	<div>IAnálise de textos.</div> <div>ITematização de projetos sobre o brincar.</div> <div>IAnálise das demandas do município para elaborar plano de formação.</div> <div>ITematização de filmagens das salas de aula.</div> <div>IReuniões online do curso dado pelo Instituto Avisa Lá.</div> <div>IAnálise de planos de ação da equipe técnica para replanejar ações sobre o brincar na Educação Infantil em toda a rede.</div>
DIREÇÃO	<div>IAnálise de planos de formação de coordenadores e planos de gestão.</div> <div>IEstudo de caso.</div> <div>IMonitoramento dos próprios planos de gestão.</div> <div>IElaboração e monitoramento dos projetos do brincar.</div> <div>IPlanejamento de oficinas de construção de brinquedos.</div> <div>IAnálise de situações do brincar em vídeos e em textos.</div> <div>IAnálise de fotos das situações das brincadeiras na escola para posterior replanejamento.</div>
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	<div>ILeitura e discussão de textos.</div> <div>IAnálise de vídeos.</div> <div>ITematização de situações didáticas em relação ao brincar.</div> <div>IElaboração de planos de aula.</div> <div>IProdução de registros reflexivos.</div> <div>Iacompanhamento das salas de aula.</div> <div>IPlanejamento de pautas de AC's.</div> <div>IProdução de indicadores de observação das brincadeiras.</div> <div>IMonitoramento do plano de formação dos professores.</div> <div>IAnálise de pautas de formação de professores.</div> <div>IAnálise de devolutivas ao professor nos contextos do brincar.</div> <div>IElaboração de pauta de trabalho com os professores.</div>
EQUIPE DOCENTE	<div>IRegistro das discussões dos encontros em caderno volante.</div> <div>ICompartilhamento das atividades não presenciais em slides, com fotos ou vídeos da situação planejada ou replanejada.</div> <div>ILeitura e discussão de textos com boas situações didáticas do brincar nos cantos e na área externa.</div> <div>IAnálise de boas situações do brincar em vídeos.</div> <div>ITematização de planos de aula.</div> <div>IElaboração de planos de aula.</div> <div>IAnálise de protocolos de situações do brincar.</div> <div>IProdução de registros reflexivos.</div> <div>Iapresentação de seminários didáticos.</div>

Ao longo de todo o projeto, equipe docente e coordenação eram desafiadas a registrar as discussões realizadas nos encontros formativos em um caderno coletivo. Essa produção iniciou-se com muitos textos meramente descritivos, que foram progressivamente se tornando cada vez mais reflexivos. Leia a seguir um relato coletado no início dos trabalhos de formação.

9/8/2012

PROJETO PILOTO – EDUCAÇÃO INFANTIL

Minha expectativa em relação ao curso é a de aperfeiçoar a prática, tornando-a mais lúdica e dinâmica para atender às necessidades das crianças. Quando a formadora Cristina Alice leu a crônica O grito, de Marta Medeiros, eu pensei: "Tem tudo a ver com o nosso contexto, uma vez que nossas crianças gritam o tempo todo, se expressando, extravasando e a gente vai para casa se segurando para não fazer o mesmo". O vídeo deixou muita gente emocionada ao ver a triste situação pela qual nossas crianças passam, que é negado o direito de ter infância, tanto para os que têm que trabalhar para ajudar as famílias quanto os que possuem uma agenda superlotada com atividades impostas por seus pais. O momento do desenho foi interessante porque fizemos uma retrospectiva, lembrando a doçura da nossa infância com brinquedos e brincadeiras simples. Refletimos sobre a rotina, que precisa ser analisada, planejada, organizada, avaliada, pois ela é um importante instrumento na sala de aula. Tenho certeza de que, depois deste curso, iremos ver o brincar com um novo olhar para nossas crianças, pois o brincar proporciona a interação, a socialização, o respeito a regras, o ganho de autonomia. Com isso, elas aprendem de forma divertida.

Jorgely Alves dos Santos

"Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com as suas convivências."  
(Sigmund Freud, 1908)

Caderno de Registro dos Professores, Coordenadores e Diretores do Município de Seabra.



Nesse caminhar, entre desafios, descobertas e a implementação da política em prol do direito à infância no campo educacional, o desafio era debater a concepção do brincar para assegurar a transformação das práticas ora diagnosticadas. O desconhecimento do brincar como um conteúdo colocava os docentes em um processo de planejamento que considerava, em sua maioria, um tempo expressivo na rotina para atividades em torno da linguagem oral e escrita, sem definir ao certo o que se queria ensinar, portanto, sem intencionalidade didática. Assim, a transformação que a formação continuada necessitava realizar inicialmente dizia respeito ao brincar como um conteúdo de ensino essencial nas práticas da Educação Infantil de maneira clara e sistematizada, para que as professoras e os professores pudessem fazer a transposição didática, incluindo-o em suas rotinas.

A reflexão foi instaurada por meio de uma atividade de cartografia do brincar, na infância das professoras e dos professores.

O espaço do brincar deve ser planejado e organizado de forma a criar o maior número possível de oportunidades de aprendizagem.

Todas e todos foram desafiados a desenhar as brincadeiras de sua infância e a refletir sobre a presença ou ausência delas nas escolas onde estavam atuando. Com essa provocação, iniciaram-se reflexões que levaram a perceber que as crianças brincavam muito mais fora da escola. A análise do vídeo *A invenção da infância*, já mencionada, potencializou a discussão acerca do papel que o adulto desempenha

na garantia de uma infância qualificada para as crianças. Nesse processo, a teoria fez-se porta de entrada para que se observasse a importância do brincar como conteúdo na Educação Infantil.

Com o estudo de textos e a análise de bons modelos de propostas do brincar nos cantos diversificados, foi possível planejar a inserção do brincar nas rotinas, entendendo que o ambiente também se configura em um terceiro educador – o espaço onde a criança desenvolve as atividades. O espaço é planejado e organizado pelos educadores de forma que eles criem oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controle possível sobre o ambiente. Para saber mais sobre esse assunto, assista ao vídeo *Assim se organiza o ambiente* (youtu.be/sdr6pcWLL08), do programa *Paralapraca* (paralapraca.org.br).

Equipe docente e coordenação foram desafiadas a transformar o espaço da sala de aula com base nas seguintes indagações: “Vamos transformar a sala de aula em um

ambiente potencializado para o brincar?”, “Que ações serão necessárias?”, “Quais materiais serão necessários em sala para potencializar o brincar?”, “Como reorganizar a sala de aula visando o brincar com qualidade?”, “Que ajudas serão necessárias – direção, coordenação, equipe docente, demais funcionárias e funcionários da escola?”.

A busca por essas respostas levou a equipe formadora à proposta dos cantos diversificados, que permitem o desempenho de diferentes papéis e possibilitam a progressão no desenvolvimento infantil. Além disso, nesse espaço, as crianças conseguem resolver conflitos internos e externos e ter garantidas as experiências significativas, com base na reprodução de práticas sociais que cada canto permite.

Uma vez decidido implantar os cantos diversificados, o passo seguinte foi pensar nas propostas que poderiam ser levadas para as salas. Algumas das ideias que surgiram foram biblioteca de sala, salão de beleza, casinha, mercado, fantasia, jogos e artes. Além de decidir os cantos, algumas questões do planejamento foram discutidas e analisadas, de forma a garantir as condições didáticas para antes, durante e depois das atividades. Veja um exemplo:

CANTO DA CASINHA		
ANTES	DURANTE	DEPOIS
<div><div>I Roda de conversa com as crianças para apresentar a proposta de construção do canto e listar materiais necessários.</div><div>I Fazer carta solicitando materiais, endereçada aos pais, a outras escolas, a donos de supermercado, a funcionários de instituições etc.</div><div>I Fazer combinados acerca da desmontagem do canto, com a participação de todos.</div></div>	<div><div>I Criança – brincar escolhendo seus pares.</div><div>I Professora, ou professor – observar os enredos, filmar, fotografar, registrar em pauta de observação.</div></div>	<div><div>I Crianças e professora, ou professor, organizam os materiais.</div><div>I Conversa sobre a brincadeira vivenciada, os enredos criados e observados, os materiais disponíveis (qualificando a quantidade), sobre os possíveis conflitos etc.</div></div>

Diante do planejado, professoras, professores e coordenação tiveram como tarefa compartilhar o que conseguiram realizar, as dificuldades encontradas e o significado da atividade, qualificando, dessa forma, os cantos implementados. A lista de materiais para qualificar os cantos, reproduzida a seguir, refere-se ao trabalho cumprido pela supervisora Flávia Camacam, do município de América Dourada, ao acompa-

nhar em uma escola o canto da casinha. Na discussão com as professoras e a coordenadora, ela promoveu a reflexão acerca de quais materiais poderiam ser incluídos no intuito de oferecer novos desafios para as crianças.

CANTO DA CASINHA – ESCOLA ELISETE SEIXAS DOURADO – 13/9/2012

Responsáveis: toda a equipe docente.

Lista de materiais para qualificar os cantos:

Móveis

Armários, mesas e cadeiras.

Eletrodomésticos

Geladeira e fogão com botijão de gás.

Utensílios

Vasilhas, coador, pratos, copos e panelas.

Embalagens

De iogurte, óleo, margarina e ovos.

Alimentos

Frutas e ovos.

Acessórios

Pano de prato, toalha de mesa, avental, livro de receitas, bloco de anotações, lista de compras, calendário e caneta.

Produtos de limpeza

Esponja e embalagem de detergente.

Esta intervenção de Flávia foi necessária porque inicialmente os cantos da casinha foram confeccionados com material de sucata pelas próprias professoras, impossibi-

litando dessa forma que as crianças tivessem a oportunidade de tomar decisões sobre como poderiam organizar um canto para aprender a brincar de casinha. A discussão realizada por Flávia inspirou os supervisores pedagógicos dos demais municípios a olhar para a organização dos espaços do brincar em cantos, retomando a importância do planejamento e as funções de cada um nesse processo.

Seguiram as discussões sobre o espaço fecundo dos cantos diversificados e como eles colaboram na organização do brincar, aliando teoria e prática e consolidando as seguintes aprendizagens:

- O espaço é um terceiro educador** Como espaço vivo (sala de aula, pátio), o ambiente propicia e potencializa interações, criação e recriação de enredos, trocas, desenvolvimento, crescimento e experiências diversas.
- Todo canto reproduz uma prática social e cultural** As crianças reproduzem as práticas sociais e culturais nos diversos cantos. Na maioria das vezes, imitam o papel dos adultos na casa, no mercado, na biblioteca, no salão de beleza etc. Outras vezes, criam os próprios enredos.
- É importante a diversidade de materiais nos cantos, incluindo os impressos que evidenciam a cultura escrita com sentido e significado** Manusear uma receita na cozinha no canto da casinha, anotar os serviços do salão de beleza, marcar preços nas etiquetas do supermercado ou ler as embalagens para observar a data de validade dos produtos são práticas sociais que se exercem e que são reproduzidas nos cantos, quando permitidas e estimuladas.
- Cantos precisam ser simultâneos** Isso permite que as crianças possam escolher as brincadeiras, articular uma diversidade de enredos e escolher os companheiros, exercitando a autonomia. Para isso, os cantos também precisam ser planejados de forma a garantir os princípios da continuidade, diversidade, atratividade e interação.

Nesse caminhar, as discussões mostraram como os cantos se constituem como ferramentas que potencializam o trabalho docente, permitindo de forma natural o desenvolvimento social e pessoal da criança. Com a implementação dessa proposta nas redes, a possibilidade de observar as aprendizagens das crianças aumentou gradativamente. Equipe docente, coordenação e direção passaram

Todo canto reproduz práticas sociais e culturais onde as crianças imitam os adultos na casa, no mercado, na biblioteca, no salão de beleza etc.



Jogos colaboram no desenvolvimento da autonomia, na interação e na aprendizagem da aceitação da vitória e da derrota.

a delinear aprendizagens, tais como: a escolha dos parceiros, objetos, temas, espaços e personagens nas brincadeiras; as ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com o outro; a utilização e o respeito a algumas regras elementares de convívio social; o cuidado com os materiais de uso individual e coletivo; e a realização de ações por si mesmo ou com pouca ajuda do adulto (autonomia).

O relato a seguir ilustra um pouco dos processos de aprendizagem das professoras e dos professores, das coordenadoras e dos coordenadores, das diretoras e dos diretores e das crianças, no que concernem às discussões em torno do brincar nos territórios:

“Adentrando na parte da pauta que ainda trata de cantos – nesse caso, o de jogos de tabuleiro –, os coordenadores e professores foram solicitados primeiramente a refletir sobre o que a diversidade de jogos nesse canto poderia possibilitar às crianças. Diante dessa discussão, levantaram que os jogos poderiam desenvolver a autonomia – poder escolher com qual ou quais jogar –, possibilitar maior interação entre os pares ou outros arranjos de grupos a depender das regras, além de favorecer a aprendizagem da aceitação da vitória e da derrota, uma regra para toda a vida. Após essa discussão, os coordenadores e professores, em grupos, foram solicitados a vivenciar os jogos de percurso e de tabuleiro – Jogo da onça e Seu desejo é uma ordem (doações do Instituto Avisa Lá) –, sendo que, enquanto alguns jogavam, outros observavam as estratégias que cada jogador utilizava para ganhar, as reações diante das jogadas, se obedeciam às regras dos jogos, o que faziam com os jogos não conhecidos e que ainda não tinham jogado etc. Essa foi uma tarefa muito interessante. Coordenadores e professores puderam refletir acerca das regras de cada jogo, e a observação pelos participantes possibilitou colocar na pauta de observação os pontos mais gerais, fazendo uma aproximação muito grande com as antecipações levantadas pelos formadores na organização dessa pauta.”

O quadro de indicadores de aprendizagem das professoras e dos professores, em julho de 2012, constata o que já era possível observar diante da proposta de trabalho:

CANTOS – 1º ENCONTRO – MAIO 2012

Falas dos professores e coordenadores na discussão sobre a organização do espaço em cantos e sobre o que as crianças aprendem.	Indicador de avanços	
	Passar de um estado de conhecimento...	...para outro
<b>I</b> "Os cantos diversificados entraram na rotina como mais uma modalidade de ensino." <b>I</b> "Um ponto que precisa melhorar é a importância da participação de todos: coordenador, diretor e professor, nas discussões e no planejamento dessas atividades, bem como a participação dos pais na proposta."	<b>I</b> Compreender os cantos como uma fecunda proposta para aprendizagens significativas em relação ao brincar e demais linguagens e para a organização do espaço como um terceiro educador.	<b>I</b> Garantir a diversidade e continuidade dos cantos nas classes com propostas devidamente planejadas, considerando as etapas: antes, durante e depois. <b>I</b> Aprofundar conhecimento acerca do espaço como um terceiro educador como forma de garantir a permanência de espaços para brincar na rotina das classes.

O QUE JÁ FOI POSSÍVEL OBSERVAR EM SETEMBRO DE 2012

**I**Diante do exposto no quadro – acerca da diversidade dos cantos –, percebe-se que há significativos relatos da prática com a inserção de vários cantos nas classes – da casinha, da biblioteca de sala, do salão de beleza, do mercado, da arte e dos jogos (memória). Já há uma diversidade nos cantos, uma simultaneidade de propostas com a leitura e a escrita para brincar, a exemplo do jogo da memória, onde as crianças leem, escrevem, revisam e pintam (constroem o jogo). Tudo em função do brincar.

**I**Também já existe uma clareza acerca da necessidade de inserção de novos jogos nesse canto. Assim, a reflexão sobre os jogos de tabuleiro e percurso apoiou o grupo para se chegar a essa conclusão.

**I**Nos demais cantos, há uma constante busca pelos materiais estruturantes do brincar para a criação de enredos, para o uso da leitura e da escrita como prática social no contexto da brincadeira. Houve um relato da prática pela professora Gizabel Lopes, que rememora o primeiro texto estudado na formação acerca dos cantos (como as crianças interagem nos cantos), o qual retrata que o brincar progride na medida em que as crianças possam criar e recriar outros cantos, com outros enredos.

**I**Muito interessante e emocionante observar como as crianças, depois do canto da casinha, refletiram sobre a necessidade de criação de outros cantos – “Elas são capazes de ensinar a gente!” – e como foi adequada a intervenção da professora, que se mostra em uma sintonia muito forte com o projeto.

**I**Ainda se observam outros passos, como no canto da biblioteca de classe, as crianças registrando os empréstimos, no salão, a reflexão acerca das relações étnico-raciais. Enfim, alguns caminhos estão sendo trilhados, mas é fato que ainda é preciso que professores, coordenadores e diretores coordenem os princípios discutidos nos espaços formativos – diversidade, atratividade, continuidade e interação –, aspectos tratados em reunião online com o Instituto Avisa Lá, que possibilitarão novas reflexões.

Trechos de relatório da formadora Celma Alves da Silva, de Souto Soares



O relato da professora Gizabel Lopes mostra as transformações do saber e do fazer, materializa a teoria estudada nos espaços formativos e revela o quanto ela aprendeu ao considerar o brincar como um conteúdo que necessita de planejamento contínuo.

**Registro sobre a construção do cantinho do faz de conta "Casinha"**

Ao propor às crianças a construção do canto diversificado "Casinha", percebi uma grande rejeição por parte dos meninos, pois os mesmos achavam que em uma casinha só tinha bonecas, pratinhos e que meninos não brincavam dessas coisas. Realmente, eles não brincam fora da escola com esses objetos. Falaram que brincam é de carrinho, curral, bola, argolinha e outros. Porém, o entusiasmo das meninas foi o contrário, por já terem o hábito com esse tipo de brincadeira no seu dia a dia. Diante do posicionamento das crianças, propus visitar a cantina da escola, pois a mesma tem como cozinheiros um homem e uma mulher. Mas, antes da visita, fiz alguns questionamentos sobre o funcionamento e os objetos que tem em uma cozinha. Quais objetos tem na cozinha de sua casa? Sabem para que servem? E como se usam? Quais cuidados devemos tomar? Podemos fazer desses objetos brinquedos? Ouvi as crianças e, em seguida, fomos à cantina para observar os objetos e o seu funcionamento.



FOTOS DIVULGAÇÃO



As brincadeiras no canto da casinha (fotos) podem evidenciar questões de gênero, como no relato da professora Gizabel. Para problematizar o tema, ela organizou uma visita à cantina da escola, onde trabalham homens e mulheres



Para Maria C. S. Barbosa e Maria da Graça S. Horn (2001), ao pensar o espaço para as crianças, é preciso levar em consideração que o ambiente tem gosto, toque, sons, palavras, regras de uso do espaço, luzes, cores, mobília, equipamentos e ritmos

**Ambientes têm gosto, toque, sons, palavras, regras de uso do espaço, luzes, cores, mobília, equipamentos e ritmos de vida.**

prática fosse compreendida por todas e todos que atuam na escola e também pela comunidade. Com esse apoio, o trabalho seguiu iniciando nas redes e muito contribuiu para o fortalecimento do brincar nas classes de 4 e 5 anos pelas professoras e pelos professores.

No decorrer do processo, sentiu-se a necessidade de elaborar indicadores para a avaliação e o monitoramento dos projetos institucionais, no sentido de seguir garantindo as ações efetivas em prol das brincadeiras nos cantos e ampliando-as na área externa.

O relato abaixo contempla a potencialidade do projeto para a reflexão das funções profissionais de todas e todos, em prol da garantia da qualificação do brincar nas escolas de Educação Infantil:

Durante o trabalho das primeiras quatro horas, no conteúdo de projeto institucional do brincar, realizei o levantamento da situação desse projeto no município. Coordenadores e diretores responderam à ficha dos indicadores do mesmo, com auxílio da legenda sobre o que já estava assegurado, assegurado parcialmente e não assegurado.

O levantamento indicou que, por parte dos coordenadores e professores, eram mais frequentes os indicadores "assegurado" e "assegurado parcialmente". Já no caso dos diretores, havia uma fragilidade nos indicadores que estavam sendo avaliados. Essa já seria uma antecipação, pelo que não havia sido assegurado ano passado. Mas foi importante o grupo ter em mãos essas reflexões acerca do brincar para sustentar a proposta com os professores, uma vez que todos colocaram os cantos em suas rotinas.

de vida. A organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula é fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças. O relato da professora Gizabel Lopes retoma essa reflexão.

Assim, para enriquecer a discussão, diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores foram desafiados a organizar projetos institucionais do brincar e a favorecer que essa

Nos quadros a seguir (*páginas 60 e 61*), é possível conferir discussões e observações da avaliação dos coordenadores e diretores, durante a reflexão acerca da implementação do projeto institucional do brincar e a necessidade do mesmo. No registro, estão apontados os indicadores de aprendizagem já constituídos e os que precisavam ser construídos pelo grupo para compor o quadro de acompanhamento em relatórios posteriores.

Como resultado dessas discussões, as brincadeiras na área externa também começaram a ser qualificadas pelas equipes gestoras das escolas, com a participação de toda a comunidade escolar.

Em todos os locais de abrangência do PEI, as transformações foram dando nova roupagem aos espaços das brincadeiras. Isso fica evidente no relato de uma coordenadora do município de Aramari.

*"Inicialmente, percebemos que as crianças pouco brincavam em salas de aula, concebendo o momento da brincadeira como a hora do recreio, ou seja, um momento livre e restrito. Quando conhecemos a proposta de Elane, formadora do Instituto Chapada, certos questionamentos foram surgindo, entre eles: a sala de aula pode ser um lugar de brincar?*

*Os pais reclamam das brincadeiras na sala? O que fazer?*

*Refletimos sobre algumas questões como essas, considerando a separação que existe entre o brincar e o aprender. Contudo, no percurso das formações, os professores foram percebendo que, para brincar, eles deveriam estar aptos a ouvir, aceitar o inesperado, trabalhar com o imprevisível, reajustar seu planejamento, sua rotina e o seu fazer docente.*

*Assim, foram surgindo novas propostas de trabalho com as formações, os cantos com o mundo do faz de conta, as sequências com jogos de memória, trilhas, construção dos brinquedos que poderiam fazer parte das brincadeiras dos cantos. Surgiu então a proposta do projeto brincar, no qual todos que fazem parte da comunidade escolar tinham sua função dentro das ações apresentadas na formação, para que as brincadeiras fossem, além da sala de aula, até os espaços internos e externos da escola.*

*Com isso, na minha trajetória pessoal, escolar e profissional venho observando na Educação Infantil em Aramari quanto os atos de brincar na escola são importantes para a socialização das crianças principalmente no momento de ingresso no mundo escolar."*

Ivanilda Santos do Rosário, coordenadora pedagógica, em Aramari

PROJETO INSTITUCIONAL DO BRINCAR – 2013		
Algumas reflexões das diretoras e dos diretores, coordenadoras e coordenadores na discussão do Projeto Institucional do Brincar	Indicador de avanços	
	Passar de um estado de conhecimento...	...para outro
<p>I “Percebemos que há um grande trabalho a ser implementado para garantir esse brincar no projeto.”</p> <p>I “Da mesma forma que fizemos com o PIL para instituir a leitura, há uma necessidade de pensar o Projeto Institucional do Brincar.”</p> <p>I “Esses indicadores nos dão pistas acerca do trabalho que precisamos realizar.”</p> <p>I “Precisamos pensar em como realizar o Projeto Institucional com as crianças das classes multisseriadas.”</p> <p>I “Há também a necessidade de muito apoio das famílias.”</p> <p>I “Ainda não pensamos em quais conteúdos focar para os professores de Educação Infantil para além da alfabetização inicial.” (CP’s polivalentes.)</p>	<p>I Da reflexão sobre a necessidade da implementação e efetivação das ações do Projeto Institucional do Brincar.</p> <p>I Da percepção acerca das próprias funções profissionais no Projeto Institucional do Brincar e ainda como estas se integram para realizar uma gestão eficaz.</p> <p>I Da compreensão dos apoios necessários para a implementação do Projeto Institucional do Brincar, também considerando as classes multisseriadas.</p> <p>I Da necessidade de organizar um plano de trabalho para alicerçar a formação continuada dos educadores.</p>	<p>I Perceber que os projetos institucionais são planejamentos maiores e que deles nascem outros documentos: planos de ensino, planos diários, rotinas de classe, agendas de trabalho do CP e do diretor e buscar meios para efetivar tais ações.</p> <p>I Que os PPPs da Educação Infantil necessitam ser revisitados para contemplar as decisões institucionais, a exemplo do Projeto Institucional do Brincar, com a sustentação dos cantos e a implementação de ações para as brincadeiras na área externa da escola.</p> <p>I O conhecimento acerca das funções profissionais e o exercício das mesmas nesse processo permitirão uma gestão escolar mais qualificada, considerando os papéis de cada um nas diferentes dimensões – pedagógica, administrativa, das parcerias etc.</p> <p>I Por meio de parceria com comerciantes locais e pais, planejar uma ação piloto de criação de cantos diversificados nas classes multisseriadas para observar as possibilidades de realização do Projeto Institucional do Brincar e ampliação para outras escolas, caso os resultados sejam significativos.</p> <p>I Pensar o plano de formação articulando as necessidades de aprendizagem e os dispositivos de formação diferenciados para o alcance das metas, em função das prioridades definidas.</p>

CONSIDERAÇÕES
<p>I Diante do exposto no quadro, percebe-se que temos reflexões dos gestores e coordenadores acerca das funções profissionais que indicam um processo permanente de formação com o conteúdo em questão para que as reflexões dos espaços formativos possam apoiar e retroalimentar essas reflexões na prática.</p> <p>I Como são apenas três encontros com essas duplas durante o ano, penso que seja de fundamental relevância que a equipe técnica retome o plano de ação para focalizar esse conteúdo com diretores e coordenadores ao menos em quatro horas entre uma formação (externa) e outra. Isso fortalece os profissionais e gera outros conteúdos de desdobramento na escola a exemplo do PPP (retomada), a busca de estratégias para a inserção do projeto nas classes multisseriadas e, de alguma forma, as reflexões acerca dos papéis de todos os envolvidos na gestão do currículo – diretores, coordenadores e professores.</p> <p>I Ainda é necessário que a supervisão e a direção pedagógica analisem com os diretores e coordenadores polivalentes a proposta dos cantos, discutindo como têm sido propostos nas classes.</p> <p>I Isso possibilitará a sustentação da proposta. A ampliação do brincar com ações na área externa será observada em junho, por meio da tarefa encomendada para os diretores – comunicar através de slides as fotos das modificações ocorridas na área externa para permitir outras brincadeiras para as crianças. Esse foi um ponto alto da pauta, realizado com muita ajuda. Os diretores e coordenadores estavam bem animados para colocar em prática o que pensamos.</p> <p>I Um ponto que necessita ser reforçado é a necessidade da presença do supervisor técnico da Educação Infantil para apoiar a direção pedagógica com as ações no segmento. Com o apoio da supervisão às duas coordenadoras específicas, esse grupo vai se fortalecendo para ajudar os coordenadores polivalentes, em relação ao compartilhamento das sequências planejadas nesse grupo específico.</p>

Trechos de relatório de 2013, do município de Marcionílio Souza

Pelos relatos, é perceptível o quanto o brincar foi ganhando força nas práticas profissionais. Hoje, já se entende que o ato de brincar deve ser vivenciado na infância de maneira plena e completa, ou seja, que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas também um ato de aprendizagem. Entende-se que, ao brincar, as crianças aprendem a fazê-lo, sendo protagonistas em diferentes enredos, buscando a cada dia a autonomia na formação pessoal, resolvendo conflitos internos e externos. E compreende-se que o papel do adulto é preponderante nessa fase.

Desde 2015, as redes que passaram pelas etapas inicial e intermediária seguem atuando no modo avançado. Isso significa que a formação docente é realizada pela coordenação pedagógica, com colaboração da direção e das equipes técnicas, assegurando o princípio da autonomia das redes em gerir os próprios processos de formação continuada no contexto da Educação Infantil. Formadoras e formadores exter-



Hoje a equipe docente entende que o ato de brincar não é somente uma atividade de lazer, mas também de aprendizagem.

nos auxiliaram as duplas gestoras e as equipes técnicas, e estas, por sua vez, articularam o trabalho de formação docente. No primeiro momento, coordenação e supervisão ficaram com certo temor: como realizar formações que se aproximassem daquelas recebidas da formação externa? Será que conseguiriam? O que priorizar? No primeiro encontro de 2015, no diálogo com as equipes, definiu-se o que precisava ser fortalecido dentro do município. Em seguida, foi elaborado um cronograma de formações com conteúdos e estratégias de formação, pautado nas necessidades e demandas do município.

Apesar dos relatos sobre o desafio de gerir o processo, a estrutura da formação em seis encontros com duplas gestoras e equipes técnicas focalizou como conteúdo as funções profissionais de supervisores técnicos, diretores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, tendo como princípio a tematização da prática na sustentação das formações de todos os envolvidos.

O Icep continuou apoiando supervisores e coordenadores. Analisou e tematizou aulas e elaborou pautas de formação, fortalecendo os acompanhamentos e revisando as práticas. A transferência da formação docente para o município foi importante por dois motivos. O primeiro é que ela foi uma potente ferramenta de formação, uma vez que

as equipes precisaram reorganizar tempos e estudos para dar conta da formação do próprio grupo de docentes. O segundo é que as equipes tiveram a autonomia de mapear as necessidades, planejar metas e executar ações que fortaleceram o pedagógico. Tais ações estão asseguradas nas redes legitimando o processo da formação permanente.

Na hora da brincadeira, as crianças da Escola Municipal Che Guevara, em Wagner, se divertem com o faz de conta, mas também aprendem os conteúdos planejados para cada situação



JANARA LUZ BOTELHO

Dessa maneira, se a parceria com o Icep for eventualmente descontinuada, o trabalho já assegurou a formação de equipes gestoras, agora capazes de seguir com autonomia e competência, formando seus pares e promovendo a investigação didática em prol da melhoria da qualidade da Educação Infantil em seus territórios.



LEANDRA SOUZA

Canto da casinha, na creche Educando com Amor, em Seabra

### DE FORMADOR PARA FORMADOR

Que reflexões fazer do papel do formador? O que se pode compartilhar desse processo? Que desafios foram encontrados? O que foi realizado no sentido de superá-los? Quais estratégias foram mais potentes?

*“Temos um desafio muito grande: formar formadores competentes capazes de identificar e valorizar os saberes que seus professores possuem e não somente sujeitos capazes de transmitir conhecimento, repassar saberes. Desafio de formar*

*sujeitos que sejam capazes de ler a necessidade de seu grupo, de selecionar material adequado para buscar a solução de problemas que deverão enfrentar e não apenas sujeitos capazes de reproduzir as atividades propostas no material do programa. Desafio de formar pessoas críticas, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria, que interajam em vez de persistir em formar indivíduos dependentes de regras, normas e cartilhas. O desafio é formar pessoas desejosas de penetrar no mundo da educação, dispostas a identificar-se com o parecido ou solidarizar-se com o diferente. Assumir esse desafio significa abandonar as atividades mecânicas e posicionar-se como parceiro, coprodutor. Enfrentá-lo implica uma mudança profunda e levá-lo à prática não será uma tarefa fácil.”*

Luciana Hubner (Programa de formação de professores alfabetizadores, 2001)

O formador planeja situações apoiado na resolução de problemas, refletindo sobre o que se faz e como se faz. Para isso, foi necessário estudar mais sobre as melhores estratégias formativas, provocando mudanças nas práticas. Outro fator importante no papel do formador é o de garantir a documentação de todo o trabalho: as pautas, os relatórios e os materiais vindos das práticas dos municípios – relatos das equipes docente e gestora, fotos, vídeos de situações do brincar, planos de aula, projetos do brincar, pautas de reunião de pais, oficinas pedagógicas e com a comunidade escolar, fichas de acompanhamento de aprendizagens e registros reflexivos.

Quando as práticas são documentadas, o formador tem condições de dar devolutivas melhores, desde a formação até o chão das salas de aula. A esse respeito, uma estratégia bastante proveitosa é a análise das práticas de terceiros (inicialmente) e, posteriormente, da prática dos próprios participantes, a cada encontro.

Ponto importante na parceria do Icep nesse projeto foi a coparticipação de todos os formadores, ora organizados em duplas, ora em trios, para a elaboração das pautas. A cada socialização dos trabalhos, contou-se com a sistematização da então diretora pedagógica do Icep, Giovana Zen.

Dos desafios encarados no projeto, destacam-se a relação de perguntas dos participantes e a expectativa de que a formação ajudasse a respondê-las em um

curto espaço de tempo. Essa ansiedade demandou dos formadores encontrar caminhos colaborativos para assegurar o espaço indispensável das perguntas, mas selecionar quais seriam respondidas na formação, resgatando-as nos relatórios e nas pautas subsequentes. As demais, que não faziam parte do conteúdo principal, foram tratadas tanto com a formadora de supervisores, nos encontros territoriais, como com as duplas gestoras em momentos de supervisão, com oferta de bons materiais bibliográficos e indicando estratégias de trabalho.

Outro desafio, já mencionado, foi conceber que o brincar precisa ser estudado, planejado e sistematizado. As professoras e os professores estavam muito preocupados em ensinar a ler e escrever e não viam a importância do brincar na Educação Infantil. Com a continuidade do processo formativo, as práticas passaram por uma reconceitualização. Esse desafio foi sendo superado com a implementação dos projetos institucionais do brincar, nos quais cada um tinha uma função e não somente a professora, ou o professor. Adotaram-se as seguintes estratégias de trabalho: oficinas com pais e comunidade do entorno para confecção de materiais para os cantos; solicitação de doações da comunidade escolar; bazares para levantar fundos para aquisição de materiais mais resistentes; reuniões com pais para situar o lugar do brincar nas rotinas das classes; monitoramento de agenda dos profissionais não docentes na manutenção dos brinquedos; planejamento docente e monitoramento das ações das duplas gestoras na parceria da equipe técnica (tematização da prática); e seminários didáticos apresentados pelas professoras e pelos professores, pelas coordenadoras e pelos coordenadores e pelas diretoras e pelos diretores.

Com isso, conseguiu-se gerar sentido e significado no processo formativo. As reflexões foram condições para o fortalecimento das práticas. Ressalta-se, por fim, a importância de propor a tematização da prática como principal estratégia formativa. A tematização propõe, primeiramente, a discussão sobre como se faz – chave de todo o processo. A reflexão incitou o estudo das bibliografias que, por muitas vezes, não eram de conhecimento aprofundado dos profissionais da Educação Infantil, a exemplo dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC 1998).





## A CULTURA ESCRITA

A mpliar a cultura escrita das crianças desde cedo e de maneira significativa é um dos maiores desafios nas escolas de Educação Infantil. Ajudar as professoras e os professores, já no início da formação, a refletir sobre as situações didáticas do ensino da leitura e da escrita propostas às crianças de 4 e 5 anos de idade foi uma das metas do Projeto de Educação Infantil (PEI).

A complexidade desse conteúdo demandou, ao longo da implementação do PEI, uma intervenção sistemática e contínua na qual as professoras e os professores puderam analisar a própria atuação profissional e refletir sobre ela, com o objetivo de reconstruir de forma progressiva algumas concepções e práticas. E, simultaneamente, planejar situações condizentes com os estudos e as reflexões. Para tanto, o aporte teórico foi estruturado em documentos oficiais como os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais, além dos estudos de Emília Ferreiro, Claudia Molinari, Delia Lerner, Regina Scarpa e Telma Weisz.

As descobertas realizadas no início do projeto permitiram a construção do problema da formação, quando professoras e professores compreenderam a necessidade de promover mudanças nas suas práticas. Desde o primeiro contato, ficou explícito o desejo de transformação das práticas pedagógicas, mesmo que, naquele momento, ainda sem muita clareza do que de fato precisariam mudar. Essa disponibilidade da equipe docente em incorporar práticas pedagógicas mais qualificadas em suas rotinas foi fundamental para os resultados alcançados.

---

A disponibilidade da equipe e o desejo de transformação das práticas pedagógicas foram fundamentais para os resultados alcançados.

---

*“Na minha escola de Educação Infantil, as crianças de 4 e 5 anos estudam na mesma sala. Portanto, há uma grande expectativa na melhoria da alfabetização. Que esse projeto possa subsidiar o professor e o coordenador na sua função para que essas*



crianças, ao ingressar no Ensino Fundamental, estejam dominando as competências adequadas para a sua idade.”

Eugênia Reis Figueiredo, coordenadora pedagógica, em Serra Preta

O depoimento de Eugênia representa todo anseio que havia no grupo docente por uma formação que lhes desse melhores condições para assumir um trabalho mais qualificado na Educação Infantil. As transformações ocorridas no processo do percurso

No início do projeto, as escritas profissionais revelavam a fragilidade acerca do que trabalhar com as crianças da Educação Infantil.

formativo do PEI evidenciam o grande avanço dos profissionais envolvidos. Considerando o marco zero do projeto, as escritas profissionais encontradas e apresentadas no âmbito da formação revelavam a fragilidade das professoras e dos professores acerca do que trabalhar com as crianças da Educação Infantil.

O ponto de partida dos trabalhos foi a discussão guiada pelo texto *Alfabetização e educação infantil: relações delicadas*, publicado no nº 17

da revista *Avisa lá*. O texto trouxe reflexões inesperadas para muitos, pois ainda havia entre eles a ideia de que o tempo da Educação Infantil devia ser dedicado apenas aos cuidados. Veja a seguir como era a expectativa de uma professora sobre o PEI.

“Com relação ao projeto, espero que não imponha nem para mim muito menos para as crianças uma proposta homogeneizadora, sem conexão com a atual realidade da Educação Infantil. Espero que ele possa partir de uma construção significativa de saberes e experiências e que contemple, sobretudo, o direito da criança pequena de viver a experiência da infância, que respeite suas especificidades e que tenha foco nas múltiplas aprendizagens, não apenas no processo de apropriação do escrito.”

Nazia Campos, professora, no município de Pedrão

“É curioso notar que, a despeito das melhores intenções, muitas vezes a pretexto de proteger a cultura da infância, se nega às crianças o direito de se relacionarem na plenitude com a língua materna. Cria-se, na Educação Infantil, um ambiente estéril de onde a língua escrita é quase banida, e são as crianças de baixa renda as maiores prejudicadas por esse afastamento.”

(Ana Lucia Bresciane, 2004)

OLHANDO AS ESCRITAS PROFISSIONAIS

O desenho das rotinas de trabalho, ora carregadas, ora esvaziadas de quaisquer atividades que pudessem ajudar as crianças no processo de ampliação da cultura escrita, revelou uma concepção de Educação Infantil que pouco priorizava o tempo da infância em detrimento de situações carregadas de atividades de muita repetição. O propósito se encerrava no gasto do tempo didático que, ao final, mesmo tendo a forte intenção de alfabetizar, pouco prosperava nesse sentido, porque o trabalho com as práticas de leitura e escrita não ajudava as crianças.

Esse cenário explicitou duas posições antagônicas acerca da alfabetização na Educação Infantil. Por um lado, algumas redes municipais defendiam a ideia de que não se alfabetiza na Educação Infantil. Por outro, havia as que não admitiam que as crianças ingressassem no Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Essa oposição revelou a necessidade de discutir a própria concepção de alfabetização numa perspectiva ampla e política de um trabalho que possibilitasse às crianças, desde a mais tenra idade, o direito de se relacionarem com a língua materna.

ROTINA ANTES DA FORMAÇÃO

- Oração
- Música
- Calendário
- Roda de conversa
- Chamada
- Leitura pela professora, ou pelo professor
- Leitura coletiva
- Rodízio de leitura
- Alfabeto
- Números
- Cores



A rotina é reconhecida pelas equipes docentes como um instrumento importante na sala de aula da Educação Infantil. Entretanto, saber o que se deve levar em conta para construí-la era o grande problema que o grupo tinha para resolver. A lista de tarefas a cumprir durante a aula era o modelo mais presente nas salas. Esse retrato precisou ser reconceitualizado.

A discussão sobre o que a rotina pode revelar de um trabalho que contemple as práticas sociais de leitura e escrita possibilitou abranger, por intermédio do contexto da biblioteca de classe, várias situações de aprendizagem.

"Quanto maior contato, maior interesse e curiosidade.  
O longo processo de alfabetização se beneficia muito com a aproximação das crianças ao mundo letrado."  
(Ana Lucia Bresciane, 2004)



Professoras e professores em formação participam de banca literária, para conhecer e analisar o acervo de publicações disponíveis para o trabalho de leitura com as crianças



FOTOS DMUGAÇÃO



Crianças da Escola Municipal Kimimo, em Seabra, participam de atividade de leitura

Essa mudança de posturas e concepção pode ser vista de modo muito significativo nas produções das rotinas, das sequências didáticas e dos projetos que foram surgindo ao longo da formação. O planejamento passou a apontar para uma escola muito mais inclusiva e atenta aos direitos de aprendizagem das crianças, principalmente aquelas da população mais vulnerável, e fez valer o papel da escola na formação de sujeitos competentes na cultura escrita.

A formação leitora das professoras e dos professores foi conteúdo transversal durante todo o projeto, aliado às práticas profissionais de escrita e à ampliação da cultura escrita das crianças. Algumas estratégias formativas relacionadas a esses temas passaram a ter presença em todas as formações. Por exemplo, leitura em voz alta pela formadora, intercâmbio de indicações literárias, banca literária para apreciação, estudos e planejamento de projetos didáticos sobre leitura e escrita e estudos e reflexões sobre a didática da leitura e da escrita. Todo esse investimento visou a ampliação do repertório literário e dos comportamentos leitores das professoras e dos professores, uma vez que, até então, era muito limitado o contato do grupo com a literatura infantil.

No marco zero do projeto, algumas reflexões da formadora Sandra Lima, apresentadas em um de seus relatórios pedagógicos, ilustram bem a situação inicial:

*"Com a ajuda da supervisora técnica e da diretora pedagógica, organizei uma banca literária, que estará presente em todas as formações. Levei do acervo dos meus filhos mais de 30 livros infantis, e isso foi muito importante, pois fiquei impressionada em ver – melhor dizendo, em constatar – a ausência de livros de literatura infantil, em*



*especial para crianças em idade pré-escolar. Fiquei impressionada e emocionada com o movimento e o interesse dos professores pelos livros, mesmo antes de apresentá-los. Não conseguiam sair de perto dos livros, de manuseá-los, de lê-los, de conversar entre si. Isso gerou um segundo movimento, o de empréstimo de livros e de reprodução de alguns por algumas professoras mais empolgadas. Na verdade, essa empolgação tinha a ver com o desejo de compartilharem com as crianças e com o desejo de deleitarem-se com tudo de bom que aqueles livros poderiam provocar com suas histórias, seus poemas, seus personagens.”*

Sandra Lima, formadora do Icep

O depoimento da formadora trouxe no primeiro momento a necessidade de assegurar a presença, no plano de formação docente, de conteúdos relacionados à leitura e a uma política de formação de leitores e escritores nas redes municipais. Isso exige planejar um dispositivo de formação que favoreça a reflexão sobre a democratização do acesso à cultura escrita e sobre condições didáticas e intervenções docentes que ajudem as crianças a ler, mesmo sem saber ler convencionalmente, e a avançar na construção do sistema de escrita alfabética. Para atingir esse fim, são necessárias estratégias formativas que sustentem as modificações dos planos de ensino e das rotinas ocorridas com base nos estudos realizados nas formações.

Aos formadores também se faz necessário refletir sobre as práticas a fim de aprofundar os conhecimentos acerca dos conteúdos tratados na formação. Regularmente, o Icep possibilita à equipe formadora uma assessoria com a professora e pesquisadora Cláudia Molinari, da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade de La Plata (Argentina), com a finalidade de aprofundar o estudo e a discussão sobre a alfabetização inicial. No caso da Educação Infantil, a reflexão se dá em torno de como aproximar as crianças das práticas sociais de leitura e escrita sem perder de vista a cultura da infância e do brincar. E de como tratar esses conteúdos na formação de maneira que o trabalho realizado nas escolas possibilite a reflexão e a qualificação da prática.

O importante não é apenas pensar em quais devem ser as estratégias de formação, mas ampliar o olhar para planejar quais dispositivos de formação (objetivos, estratégias e indicadores) darão sustentação à mudança de concepção das professoras e dos professores, levando o grupo à qualificação das práticas pedagógicas.

Para a equipe formadora, é sempre desafiadora a reflexão proposta nessa assessoria. Olhar para dentro da sala de aula ajuda a compreender, de um lado, como as

crianças pensam a leitura e a escrita e, de outro, como as professoras e os professores planejam as ações pedagógicas. Para isso, o dispositivo de formação priorizado no PEI foi a análise de protocolos de aulas. Por definição, protocolo é um conjunto de regras ou critérios cumpridos numa dada atividade, seja na execução, avaliação ou aceitação de materiais, produtos ou equipamentos. No contexto da formação, protocolo é entendido como a transcrição de uma aula ou intervenção realizada.

Veja a seguir trecho de um dos protocolos estudados tanto na formação da equipe formadora quanto na das professoras e dos professores. Em uma classe de 5 anos, as crianças, em pequenos grupos, exploram catálogos de livros com o objetivo de conhecer e selecionar alguns títulos para a biblioteca. Em um dos grupos são registrados os seguintes comentários em relação ao material:

REGISTRO DE AULA

**PROFESSORA** Vou ajudá-las a ler... (Comenta enquanto se senta perto de três crianças. Observa-as enquanto folheiam o catálogo e escuta suas opiniões.)

**TATI** Eu gosto deste... Vocês querem? (Indicando com o dedo *O planeta lilás*.)

**JUAN** Tá bom... Manda.  
(Clara não se opõe.)

**TATI** Não vai ler para ver o que ele diz? (Indicando o título do livro escolhido.)

**PROFESSORA** Bom... Eu vou ler estes títulos para vocês. (Mostrando quatro livros.)  
Dentre eles, vamos ver como se chama este que a Tati escolheu. Estes livros se chamam *Além do rio*, *O pequeno planeta perdido*, *O planeta lilás* e *O bichinho da maçã*. (Ela lê sem respeitar a ordem dos textos e sem mostrá-los.)

Qual destes vocês escolheram?

**CLARA** Este. (Mostrando a capa do livro escolhido.)

**PROFESSORA** Sim, mas qual é o título... É um dos que eu li. (Lê novamente.)

**TATI** É do *Planeta lilás*.

**PROFESSORA** Por que você acha que é este?



**CLARA** Porque tem um desenho roxo. (Referindo-se a uma das cores que aparecem na capa.)

**PROFESSORA** Vamos ler para sabermos se é verdade? Procurem onde vocês acham que diz "lilás".

**CLARA** Começa com "te"... (Seguindo a indicação, as crianças procuram em *O planeta lilás* uma palavra que comece com essa letra e dizem que não a encontraram.)

**TATI** "Te" é a de Tati.

**PROFESSORA** Sim, "te" é a de Tati; "lilás" também tem a letra de Tati?

**JUAN** Ah... Como a de "leite"! Aqui diz "lilás" (em *lilás*) porque começa com a de "leite".

**CLARA** E tem o "i".

**TATI** Parem, parem... Aqui diz a mesma coisa (mostrando planeta em *O pequeno planeta perdido* e em *O planeta lilás*).

Você lê para mim? (Indicando somente planeta nos dois títulos.)

**PROFESSORA** Vou ler para vocês os títulos completos. Pensem onde está isso que a Tati está mostrando. (Lê sem mostrar.)

As crianças repetem lentamente o que acabam de escutar.

**CLARA** É "planeta". Começa com o "pla".

**TATI** Não, a gente diz que começa com o "p" de "papai" e de "planeta".

**PROFESSORA** Bom, mas onde diz *O planeta lilás*?

**JUAN** Aqui e aqui tem uma que começa igual. (Mostrando planeta em ambos os títulos.)

**CLARA** Deve ser aqui porque começava com a de "papai" uma vez. (Mostrando o título correto em oposição a outro no qual há três palavras que começam com "p".)

**TATI** Sim, e além disso aqui diz "lilás".

**PROFESSORA** Olhem, eu mostro a vocês o que diz esta capa... (Mostra a eles o título, o autor e a editora. Complementa essa informação com a leitura de uma breve resenha do conto que aparece na outra folha do catálogo.)

As crianças colocam um marcador no catálogo para sugerir esse material a outras colegas e outros colegas. Em uma roda de troca de ideias, cada grupo comentará e recomendará os títulos que acharam mais interessantes.

A tematização de protocolos de aula, produzidos por Cláudia Molinari, foi uma das estratégias mais importantes na construção do conhecimento pelas professoras e pelos professores. Com esses protocolos, foi possível refletir e discutir sobre esses conteúdos, sem perder de vista as práticas sociais de leitura e escrita. Eram situações nas quais as crianças foram convidadas, por exemplo, a ler nomes de colegas para o registro do empréstimo de livros da biblioteca; localizar o nome do responsável de uma atividade da biblioteca e copiá-lo em uma lista; e ler o título do livro que será lido pela professora na próxima aula.

Se antes dos estudos era difícil para as professoras e para os professores conceberem as crianças de 4 e 5 anos como potenciais leitoras e escritoras, com as análises dos protocolos passou a ser um desafio aceitável, pois tinham ali, além de bons modelos de situações didáticas, situações possíveis de ser vivenciadas com êxito pelas crianças.

Mas apenas a análise dos protocolos não foi suficiente para apoiar as equipes docentes no planejamento de boas situações didáticas. As atividades não presenciais, acordadas ao final de cada formação, também ocuparam um lugar privilegiado nas pautas dos formadores. As situações didáticas eram propostas com base nos planos de aula elaborados no espaço da formação, incorporando os conhecimentos construídos. Depois de realizados os planos em sala de aula, as situações didáticas eram socializadas presencialmente no espaço da formação e replanejadas em função da reflexão feita no grupo.

As socializações não se resumiram apenas a um espaço de apresentação de atividades não presenciais, mas em momentos de troca de experiências, de levantamento de questões ainda não clareadas, de explicitação de situações modelizadoras e, também, das dificuldades e dos equívocos que ainda precisavam seguir sendo discutidos e tratados durante as formações.

Reconceitualizar práticas consolidadas há tanto tempo não é tarefa fácil, e esse foi um dos desafios enfrentados pela formação continuada. Em todas as redes constatou-se a presença de atividades que iam desde o treino da coordenação motora, em que as crianças eram submetidas a cobrir pontilhados, até situações de repetições infundáveis de cópias do alfabeto. Essas atividades estéreis, de memorização e cópia sem sentido, faziam par com as atividades realizadas nas bibliotecas. Letras sendo

Socializações devem favorecer a troca de experiências e o levantamento de questões, situações-modelo e dificuldades.



ensinadas uma por vez, famílias silábicas e cópia de palavras do contexto das crianças. A mudança de postura demandou não apenas o entusiasmo de todas e todos mas também estudos articulados ao planejamento das situações e a análise sistemática das mesmas, bem como a construção de uma consciência coletiva acerca da relevância do trabalho com as práticas sociais de leitura e de escrita na Educação Infantil.

A formação encontrou, no âmbito do conteúdo biblioteca de sala, um terreno fértil para iniciar uma discussão sobre as questões relacionadas à leitura e à escrita em situações reais de uso. Uma estratégia relevante foi o levantamento do que se considerava até então, em se tratando de biblioteca de sala, práticas tradicionais e práticas inovadoras.

Os estudos realizados ao longo da formação foram dando condições de as professoras e os professores levantarem questões interessantes, o que antes não era observável. Por exemplo, foi possível refletir sobre a crença tradicional de que é normal as crianças da Educação Infantil não terem acesso à diversidade de portadores e gêneros textuais, por se acreditar que não seriam capazes de ler esses textos, de operar com suas hipóteses. Outra prática tradicional era a ausência de planejamento docente diante de situações de leitura. Por outro lado, foram pontuadas como práticas inovadoras situações nas quais as crianças são convidadas a ler, mesmo sem saber ler convencionalmente, ou a leitura pela professora, ou pelo professor, como situação fundamental para que as crianças aprendam comportamentos leitores e aprendam sobre a linguagem que se escreve. Esses e outros aspectos importantes foram listados pelas equipes docentes, que demonstraram, dada essa oportunidade de reflexão, o desejo de tratar esses conteúdos numa perspectiva construtivista.

LISTA DE EMPRÉSTIMO

*“As intervenções mais relevantes eram em relação ao comportamento leitor. Chamava-lhes sempre a atenção para que, no momento de socializar o que foi lido, apresentassem capa, título, autor e ilustrador. A turma demonstrou muita empolgação e envolvimento em ocupar a biblioteca de classe, expressava satisfação em estar ali como se estivesse em uma biblioteca convencional. Manusear aqueles livros era para eles sempre um momento muito prazeroso. O projeto ultrapassou as paredes da escola, uma vez que, ao levar os livros para casa, a criança mobilizava toda a família para ajudá-la na leitura.”*

Suely Soares, professora de Educação Infantil, município de Pedrão

Os potenciais resultados de uma nova concepção assumida pelas professoras e pelos professores foram sendo revelados pela beleza das ações apresentadas durante os encontros de formação. Dessa forma, as cópias sem sentido foram dando lugar às escritas de próprio punho, revelando um contexto que assumiu o desafio de alfabetizar seguindo uma proposta em que as práticas sociais de leitura e escrita são os conteúdos de ensino. As crianças puderam escrever o nome próprio na lista de empréstimo, assinar a carteira do leitor e produzir uma variedade de textos. A seguir, é descrita uma situação de biblioteca de sala planejada conforme os seguintes aspectos inerentes a esse espaço:

- | O que se lê em uma biblioteca.
- | Com quais propósitos se busca um material nesse espaço.
- | Como estão organizados os materiais.
- | Como eles estão documentados.
- | Quais procedimentos são utilizados para controlar os empréstimos.
- | Que atividades podem ser realizadas em uma biblioteca.

Essas questões, formuladas para apoiar o planejamento, colocaram a todas e todos um bom problema. Pensar em situações a ser desenvolvidas com as crianças na biblioteca de sala remeteu a estudos anteriores, nos quais foram discutidos os propósitos didáticos e sociais da leitura, bem como situações favoráveis à reflexão das crianças sobre o sistema de escrita alfabética. Uma dessas situações pode ser observada no plano de aula elaborado por um grupo de Iraquara.

Escola Municipal Santa Terezinha  
Diretor: Vítor José de Souza  
Professora: Sirlene Sá Teles  
Coordenadora: Elizete Teles dos Santos  
Turma: Educação Infantil I e II  
Data: 10/09/2014

Plano de aula de leitura de títulos de livros pela criança

Propósito comunicativo

- | Identificar, em uma lista, títulos de livros que serão lidos pelas crianças durante a semana.

Propósitos didáticos

- | Ler mesmo sem saber ler convencionalmente.
- | Coordenar informações qualitativas e quantitativas fornecidas.



- | Identificar algumas palavras específicas contidas nos títulos dos livros.
- | Refletir sobre o sistema de escrita, colocando em jogo hipóteses e confrontando-as com as dos colegas.

#### Procedimentos

- | Organizar a turma em dois grupos considerando o conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita.
- | Informar aos grupos que eles receberão uma lista, na qual irão ler e identificar o título dos livros que serão lidos pelas crianças na biblioteca de sala na próxima semana.
- | Conversar com a turma sobre os conhecimentos que podem utilizar para localizar os títulos ditados (peça às crianças alfabéticas que não se manifestem em relação à leitura, deixando espaço para as colegas e os colegas que ainda não leem convencionalmente. Oriente as alfabéticas a escrever os títulos encontrados pelos grupos na lousa).
- | Entregar as cópias da lista e propor ao primeiro grupo que identifique os títulos, um de cada vez: *O pastor brincalhão*, *Pinóquio* e *O patinho feio*, dentre outros.
- | Para o segundo, identificar: *O lobo disfarçado*, *A raposa e o galo* e *O leão e o ratinho*.
- | A professora, ou o professor, faz a leitura dos títulos fora de ordem e solicita que o primeiro grupo identifique o título *O pastor brincalhão* e o segundo, *A raposa e o galo*. Quando perceber que localizaram o título ditado, pedir que expliquem como fizeram, com possíveis intervenções:
  - Por que vocês acham que é esse?
  - Por que aqui diz *O pastor brincalhão*?
  - Onde está a palavra pastor?
  - Pedir às crianças que justifiquem a escolha focando a palavra inicial ou a segunda do título. Diante dos acertos, validar as respostas.
  - Continuar citando os títulos um de cada vez, garantindo as condições e intervenções necessárias a cada grupo.
- | Após cada escolha, uma das crianças escreverá o título na lousa e toda a turma fará a leitura com a professora, ou o professor, assinalando onde está lendo.
- | No final da aula, será entregue a cada criança o livro que ela lerá no dia seguinte.

As equipes docentes da Educação Infantil conseguiram mostrar avanços significativos ao fazer esse planejamento. Passaram, por exemplo, a reconhecer que as crianças pequenas precisam participar de situações nas quais a leitura e a escrita ganham sentido, que estejam próximas das práticas sociais reais, que podem aprender sobre a linguagem que se escreve e sobre o sistema de escrita, na mesma medida em que também descobrem outros eixos da Educação Infantil.

As aulas planejadas, quando trazidas para compartilhamento na formação, davam a oportunidade de ampliar a compreensão sobre alguns princípios didáticos importantes e norteadores, como:

- | A atividade deve ser desafiadora, de forma que as crianças possam colocar suas hipóteses em jogo para resolver problemas.
- | As crianças aprendem e trocam informações entre si, ou seja, a professora, ou o professor, não é a única, ou o único, que informa.
- | A organização da tarefa deve favorecer o máximo possível de circulação de informação.
- | As situações devem ser planejadas tendo em vista a aproximação das crianças com práticas sociais reais de leitura e escrita.

Para contribuir com a qualificação de um planejamento que seguisse ampliando as atividades de escrita e leitura no contexto de biblioteca de classe, foi necessário agregar à pauta formativa conteúdos que dessem conta desse desafio e que apoiassem as análises dos materiais. As condições e intervenções didáticas precisavam ser discutidas de forma cuidadosa. Assim, a análise de protocolos de aulas de leitura e escrita, para aprender a ler e escrever, foi uma estratégia que ganhou espaço privilegiado nas formações. Os protocolos analisados, a maioria deles produzida durante as pesquisas de Cláudia Molinari, ajudaram as professoras e os professores a aprofundar conhecimento sobre questões essenciais nas situações em que as crianças refletem sobre o sistema de escrita. Com as análises dos protocolos, e apoio da coordenação pedagógica nos espaços de acompanhamento da sala

---

**Professoras e professores reconheceram que crianças pequenas precisam participar de situações nas quais a leitura e a escrita ganham sentido.**

---



de aula, as equipes docentes passaram também a protocolar algumas situações da biblioteca de sala, para posteriormente compartilhar nas formações.

O protocolo a seguir, produzido por uma equipe do município de Pedrão, reflete essa prática de escrita profissional incorporada à prática docente:

Escola Municipal Kleber Pacheco  
Professora: Suely Soares – Município de Pedrão

PROTOCOLO DE AULA

A professora relembra às crianças o que foi combinado com a turma sobre o animal que iria ser investigado.

**PROFESSORA** Então, crianças, decidimos por investigar a “galinha”. Aqui eu trouxe cartões com o nome do animal que escolhemos e com ele apresentarei o nome de mais dois animais que pertencem ao grupo dos insetos, o gafanhoto e o grilo. Depois que vocês encontrarem o nome “galinha”, iremos registrar em nosso caderno da pesquisa. (Distribui as fichas no centro da roda.) (Natanael e Aline imediatamente apontam para GALINHA; Adriele aponta para GAFANHOTO.)

**PROFESSORA** Por que Natanael acha que é este? (Apontando para GALINHA.)

**NATANAEL** Porque tem o G e o A.

**PROFESSORA** Mas este aqui também tem o G e o A. (Apontando para GAFANHOTO.) Qual é a diferença para que um seja GALINHA e o outro GAFANHOTO?

**ALINE** (Aponta para GALINHA.) Este tem o L e o I, e este (apontando para GAFANHOTO) tem o F e o A.

**PROFESSORA** Então a palavra GALINHA, além do G e do A que vocês já falaram, também possui o L e o I?

**ALINE** Responde balançando a cabeça afirmando.

**PROFESSORA** É Natanael, por que acha que é este? (Aponta para GALINHA.) Se este é GA e este também é GA. (Apontando para GALINHA e GAFANHOTO.)

**NATANAEL** Porque é a mesma coisa, tem o G e o outro G, tem o A e o outro A.

**PROFESSORA** Como você sabe que este é GALINHA se todos os dois têm G e A?

**ALINE** Porque este (apontando para GALINHA) tem o G, o A, o L, o I, o N, o H e o A.

**PROFESSORA** Volto para Natanael.

Por que você acha que GALINHA é este? (Aponta.)

**NATANAEL** Porque GALINHA tem o G e o A aqui na frente e termina com H e A.

**PROFESSORA** É Adriele acha que GALINHA é qual?

**ALINE** Ela disse que é este. (Apontando para GAFANHOTO.)

**PROFESSORA** Você acha que é este, Adriele? (Apontando para GAFANHOTO.)

**ADRIELE** (Balança a cabeça confirmando.)

**PROFESSORA** Por que você acha que aqui tem o nome GALINHA? (Apontando para GAFANHOTO.)

**ADRIELE** Porque é parecido.

**PROFESSORA** Parecido com quê?

**ADRIELE** Com este daqui. (Aponta para GALINHA.)

**PROFESSORA** Sim. É se este se parece com este (apontando para GALINHA e GAFANHOTO), qual é a diferença que tem para este que você acha que é GALINHA? (Adriele demora a responder. A professora retoma a pergunta.)

**PROFESSORA** Olhe direito. Este é o nome GALINHA? (Apontando para GAFANHOTO.)

**ADRIELE** Balança a cabeça sinalizando que não.

**PROFESSORA** Por que não?

**ALINE** Porque tem o O, o T e o O.

**ADRIELE** Aponta para o nome GALINHA.

**PROFESSORA** Agora você acha que GALINHA é este por quê?

**ADRIELE** Porque tem o G, o A, o L, o I, o N, o H e o A.



**PROFESSORA** Você acha que GALINHA é este porque tem G – A – L – I – N – H – A?

**TODOS** Sim.

**PROFESSORA** Então, leiam aí para eu ver.

**TODOS** GALINHA.

**PROFESSORA** Se este é GALINHA, este então é o quê? (Apontando para GAFANHOTO.)

**TODOS** GAFANHOTO.

**PROFESSORA** Por que vocês acham que é GAFANHOTO?

**ALINE** Porque tem o F.

**PROFESSORA** Se este é GALINHA (apontando para GALINHA) e este é GAFANHOTO (apontando para GAFANHOTO), e este aqui é o quê? (Apontando para GRILO.)

**TODOS** GRILO.

**PROFESSORA** É por que é GRILO?

**ALINE** Porque tem o G e o R.

**PROFESSORA** É o G com o R, significa o quê?

**ALINE** Porque significa GRI, GRI-LO.

**NATANAEL** Porque acaba com O.

**ALINE** Mas, se fosse este, por que acaba com O? (Apontando para GAFANHOTO.)

**ADRIELE** Começa com a mesma letra, G e G.

**ALINE** Termina com O e O.

**PROFESSORA** Pois é. Começam com G e terminam com O. É qual é a diferença?

**ALINE** Porque tem as "palavras" no meio. (Referindo-se às de dentro da palavra.)

**PROFESSORA** É quais são as letras que têm diferentes no meio?

**ALINE** O A, o F, o A, o N, o H, o O, o T e o O. É o outro o R, o I, o L e o O.

**PROFESSORA** Então a diferença não está na inicial e nem na final. As duas começam com G e terminam com O. Vocês acertaram. Esta é GALINHA, que vamos fazer a pesquisa; esta é GAFANHOTO; e esta é GRILO.

O protocolo apresentado mostra alguns conhecimentos já construídos pela professora, como o de que é preciso problematizar as escritas das crianças para que possam avançar; que a professora não é a única informante; que as situações precisam ser pensadas tendo em vista os saberes das crianças; e que as crianças precisam articular as informações que têm para se dispor a ler.

### DE FORMADOR PARA FORMADOR

As mudanças são sempre fruto de tempo destinado aos estudos, à pesquisa e à reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, a formação continuada segue sendo uma demanda a ser sustentada pelas redes municipais. A implementação de uma política de formação exige esforços e, sobretudo, o desejo de uma educação para a transformação, de modo a oferecer condições para que os profissionais da Educação Infantil possam qualificar a sua prática, e que as crianças possam exercer o direito de aprender.

Nesse contexto de discussões e mudanças, a formadora, ou o formador, tem um papel de extrema importância. Recebida, ou recebido, pelo grupo sempre como um modelo, a formadora, ou o formador, precisa cuidar muito, durante todo o tempo, para que se estabeleçam a confiança e o respeito pela outra, ou pelo outro. O desafio é justamente fazer com que todas e todos possam falar dos seus saberes! É por isso que tão importante quanto saber falar é saber ouvir. Essas são condições para criar um espaço de problematização sobre o conteúdo em estudo, pois a melhor estratégia formativa não é a que dá respostas, mas a que consegue provocar o grupo a seguir estudando. Para isso, a formadora, ou o formador, tem de ser parceira, ou parceiro, expondo-se com sinceridade e conhecendo o grupo de trabalho, porque a formação precisa atender bem à demanda de aprendizagem desse grupo.



## ARTES VISUAIS

"Obras de arte são poderosas encarnações de interesses comuns, pedem uma interpretação ativa, podem unir diversos meios de pensamento, relacionam-se a vários contextos e são suscetíveis a múltiplas interpretações. Por essas razões, o estudo da arte promove em sua mais alta sofisticação o tipo de entendimento exigido por uma sociedade pluralista, na qual grupos podem coexistir com diferentes histórias, valores e pontos de vista."

Michael J. Parsons (1999)

Uma proposta de formação continuada de educadores da Educação Infantil não poderia deixar de lado o trabalho com as artes visuais. Pensar na valorização da infância e validar o compromisso com esse período perpassam o entendimento de que a arte na infância propicia à criança começar a coordenar as expressões por meio da percepção, tendo por base a composição do próprio mundo.

Mas qual é de fato a real importância das artes para as crianças?

A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de trabalhos dos colegas e da produção de diferentes artistas, contribui para desenvolver o senso estético, para ampliar o repertório de imagens e possibilidades e, com isso, ampliar o conhecimento e as habilidades e descobrir potencialidades.

Neste capítulo, você saberá como era feito o trabalho no território da Chapada Diamantina antes do PEI, os resultados obtidos com a formação e as reflexões que se abriram, ilustrando concepções sobre o ensino das artes visuais, bem como as modificações que a formação continuada possibilitou.

Valorizar a produção e a apreciação do trabalho das crianças é fundamental para ampliar o conhecimento e descobrir potencialidades.





"A arte existe porque a vida não basta."  
Ferreira Gullar

O trabalho de artes observado nas práticas docentes no início do PEI costumava estar a serviço das outras áreas de conhecimento e, em especial, relacionado às datas comemorativas. Dentre as propostas presentes nas redes, é possível destacar: desenhos fotocopiados ou mimeografados e pintura sob a orientação das professoras, ou dos professores; presença de recorte e colagem com figuras e papéis, também sob figuras estereotipadas; massinha de modelar usada após as atividades do dia, como se fosse uma atividade livre, de passatempo; proposta de desenho livre (geralmente as crianças desenhavam casinhas, árvores e sóis), muitas vezes com a tarefa de ilustrar a parte de que mais gostaram das histórias contadas e recontadas.

Outras atividades eram realizadas, na maioria das vezes pelas professoras, ou pelos professores, na busca de uma "estética perfeita" – os cartazes nas salas de aula, os desenhos nas paredes ou no muro das escolas, com temas e personagens que supostamente retratariam a infância, como no exemplo a seguir.



A prática em artes demonstrava a fragilidade da proposta pedagógica e apontava um desconhecimento teórico e metodológico. Diante desse contexto, surgiram as reflexões:

Por onde começar?

Qual será o foco com as artes?

A decisão da equipe de formadoras e formadores foi centrar esforços no percurso da formação, com o objetivo de oferecer às educadoras e aos educa-

dores a reflexão sobre uma concepção mais inovadora das artes visuais. O desenho infantil foi escolhido como principal instrumento a ser analisado durante as formações. A ideia era aprofundar os conhecimentos sobre o percurso criador, ampliar o repertório das professoras e dos professores sobre história da arte, as linguagens e os materiais, de forma que pudessem planejar boas situações de aprendizagem para as crianças.

Para começar, as professoras e os professores foram estimulados a observar a presença dos estereótipos nas propostas de desenhos que vinham sendo feitas até então. Uma ação importante dessa etapa da formação foi propor que as professoras e os professores fizessem um desenho representando a própria infância. Acompanhe o relato a seguir.

*"Na sequência, a formadora do PEI iniciou a discussão sobre o ensino de artes, solicitando que fizéssemos um desenho que representasse nossa infância. O exercício serviu, de certa forma, como um diagnóstico para que pudéssemos perceber como nossos desenhos são estereotipados, revelando a pouca oportunidade que tivemos durante nosso processo educacional de melhorar a qualidade das nossas próprias produções."*

Marlene Araújo, supervisora técnica de Educação Infantil, em Novo Horizonte

Percebe-se nas palavras da educadora que o primeiro objetivo foi alcançado – provocar em si mesma reflexões sobre o que aparecia de semelhante nos desenhos dos adultos e estabelecer uma relação com os desenhos infantis. Ainda que houvesse nas salas de formação educadoras, ou educadores, de diferentes idades, os desenhos reproduzidos pareciam ser da mesma época, muitas vezes reproduzindo os mesmos estereótipos (casinha, árvore, sol).

O OLHAR DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES SOBRE O DESENHO DAS CRIANÇAS

“A produção gráfica é inerente ao ser humano.”  
(Rhoda Kellogg, 1986)



Pintura rupestre no painel da Pedra Pintada, em Barão de Cocais (MG)

Uma transformação importante estimulada ao longo da formação ocorreu no lugar que o desenho das crianças tinha nas classes de Educação Infantil. Ele deixou de ser entendido como simples rabiscos e passou a ser visto como um processo do desenvolvimento da linguagem humana. Nessa caminhada, foram gerados desafios no corpo docente ao tomar o desenho como objeto de estudo: o que as produções das crianças poderiam revelar? Como elas chegavam a essas produções? Que conhecimentos eram necessários para fazer a análise das produções artísticas das crianças?

Formadoras e formadores, educadoras e educadores passaram a discutir o desenho como linguagem, tão antiga e tão permanente, desde as pinturas e os desenhos rupestres da Pré-História. Nos espaços formativos, professoras, professores e duplas gestoras se familiarizaram com estudiosos do processo de desenvolvimento do desenho da criança, como os pesquisadores Georges-Henri Luquet, Viktor Lowenfeld, Rhoda Kellogg, Edith Derdyk, Rosa Iavelberg e Ana Mae Barbosa. As pesquisas desses autores evidenciaram a importância do desenho infantil como processo de

desenvolvimento de linguagem e uma maneira singular de comunicação.

Na tabela abaixo, extraída da reportagem *Ver além dos rabiscos*, da revista *Avisa lá*, observam-se os estágios da produção gráfica da criança propostos por Rodha Kellogg no livro *Análisis de la expresión plástica del preescolar* (Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1986).

ESTÁGIO	CARACTERÍSTICAS	FAIXA ETÁRIA
Estágio dos padrões	! Fazem rabiscos básicos e desenham alguns em padrões de colocação.	2 anos ou menos.
Estágio das formas	! Fazem diagramas (formas definidas delineadas) e diagramas emergentes.	2 a 3 anos.
Estágio do desenho	! Fazem combinados (dois diagramas) e agregados (três ou mais diagramas). Durante esse período, a criança começa a fazer formas de linhas equilibradas denominadas sóis, mandalas e radiais.	4 anos.
Estágio pictórico	! Fazem desenhos humanos, casas, construções, vegetais e outras representações.	A partir dos 4 anos.

“Passamos a um estudo de aprofundamento teórico sobre o desenho infantil com o texto *Ver além dos rabiscos* com o propósito de discutir as fases do desenho infantil e os traços básicos. Foi muito interessante! Nunca havia me dado conta de que os desenhos passam por fases. Discutimos sobre os traços básicos, segundo Rodha Kellogg, e o tempo todo ficávamos procurando alguns deles nas produções das nossas crianças, expostas no tabuleiro das artes. É incrível como temos mudado nosso olhar sobre a arte, como olhamos agora para as produções das crianças e conseguimos compreendê-las. (...) Isso talvez esteja acontecendo justamente pela concepção que tínhamos sobre os desenhos produzidos pelas crianças: apenas rabiscos! Agora, depois dos estudos, nossa visão com certeza é outra e nunca mais nos sentiremos confortáveis em estar colocando nas mãos dos pequenos esse tipo de atividade. Precisamos deixá-los livres para criar, já dizia o grande pintor Pablo Picasso: ‘Pintar como os pintores do renascimento me levou alguns anos, pintar como os pequenos me levou toda a vida’. E precisamos também, como profissionais que somos, buscar entender e ler o que as criações das crianças revelam para poder ajudá-las a avançar cada vez mais em suas produções.”

Marlene Araújo, supervisora técnica, em Novo Horizonte



Ao longo da formação, as professoras e os professores sentiram a necessidade de seguir aprofundando o conhecimento e de organizar portfólios de maneira que pudessem acompanhar o percurso criador dos desenhos das crianças. Foram provocadas novas reflexões com base nos relatos dos textos *Ver além dos rabiscos* e *Bem traçadas linhas*, ambos da revista *Avisa lá*, nº 3 e nº 31, respectivamente, estudados na formação e em atividades não presenciais. Esses textos ressaltam os elementos das imagens e as etapas de desenvolvimento artístico (*leia na próxima página*). Também falam da importância da intencionalidade da orientação didática que possibilita o avanço dos desenhos das crianças, apresentando outras modalidades de desenhos descritas de forma resumida a seguir:

#### Desenho de memória

Produzido utilizando apenas as imagens guardadas na mente ou na memória.

Trata-se de um esboço rápido, de uma ideia inicial, desenhado após um período de atenta observação do objeto em questão.

#### Desenho de observação

Representação, na maioria das vezes figurativa, com base na observação de um modelo, que se propõe a transferir para o papel sua forma, textura, iluminação, cor etc., com auxílio de instrumentos de mensuração visual a distância ou medidas e cálculos mentais por meio da observação direta.

#### Desenho de imaginação

Representação por meio da imaginação, poder que tem a mente em evocar ou produzir imagens, muitas vezes independentemente da presença dos objetos aos quais essas imagens se referem.

#### Desenho com interferência

Apresenta uma parte do desenho dada, uma parte da configuração original e outras partes a ser desenhadas que podem ser obra da pura imaginação ou a combinação de outras formas existentes, inspiradas nos elementos da realidade.

#### Desenho de criação

Apresenta configuração original. Pode ser obra da pura imaginação, abstração ou o resultado da combinação de outras formas já existentes, inspiradas nos elementos da realidade.

A evolução da capacidade de análise pode ser demonstrada na série de trabalhos comentados a seguir:

### 1. RABISCOS



A criança inicialmente desenha sem conhecimento da orientação do papel. São verdadeiras coreografias neste espaço. As linhas se sobrepõem umas às outras, formando camadas e mais camadas de rabiscos. A ocupação do papel às vezes se dá de maneira integral e às vezes parcial.

### 2. CÍRCULOS IMPERFEITOS



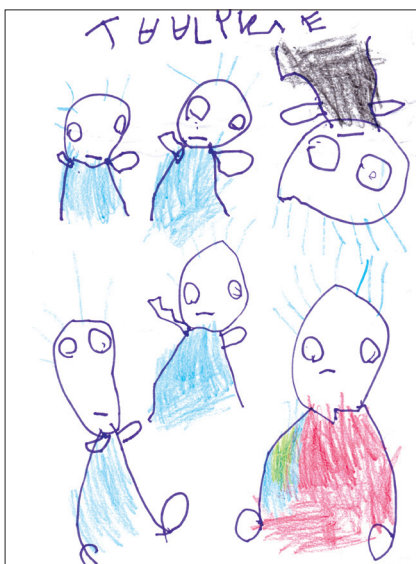
As formas começam a se relacionar. Aparecem bolinhas enfileiradas ou dentro de uma bola maior, cruzinhas sobrepostas, ocupando um espaço oval.

## 3. INSERINDO LETRAS



As formas circulares amadurecem, desenvolvem-se entre si. Dos círculos nascem radiais, sóis ou mesmo variações de desenvolvimento formal do círculo. Pode surgir a necessidade de “nomear” as coisas.

## 4. ESTRUTURA CORPORAL



O corpo deixa de ser uma coisa só. As partes do corpo vão se diferenciando, assumindo funções específicas (as mãos, os olhos, as pernas...), consolidando, assim, a representação da figura humana.

## 5. FORMAS PRECISAS



Nessa fase, a criança se interessa pela noção de medida, de grandeza e de deslocamento dos objetos entre si. A observação se torna um fator presente na busca de repertório mais amplo, e a memória evoca fatos vividos. No caso acima, os contos clássicos foram a inspiração.

“O papel da escola é fundamental na formação artística, pois favorece para a criança a ordenação e a continuidade da experiência com a arte. Sabemos que a orientação educativa é um fator de aprendizagem que promove o desenvolvimento do aluno na área, e que a falta de oportunidades educativas adequadas gera diferenças qualitativas na produção e na reflexão sobre a arte entre crianças com o mesmo potencial para aprender e criar. Em outras palavras, a orientação educativa transforma, dinamiza e promove o desenvolvimento artístico da criança.” (Rosa Lavelberg, 1997)



Para a estruturação de todo o processo, foi primordial o registro em portfólios<sup>1</sup> para acompanhar o percurso criador das crianças. Esse instrumento avaliativo foi importante para potencializar a avaliação, a autoavaliação e a valorização das professoras e dos professores. Por meio dos portfólios, é possível avaliar as aprendizagens das crianças – agora sob uma nova concepção – e também a própria trajetória de aprendizagem das professoras e dos professores no ensino das artes visuais. O grupo passou a valorizar mais as criações das crianças e a própria prática pedagógica.

Em outra etapa da formação, foi proposto um diagnóstico sobre o desenho e a pin-

RESUMO DOS INDICADORES	ESCOLAS DIAGNOSTICADAS Escola Municipal José Cândido de Matos Escola Municipal Getulio Vargas Escola do Muribeca (quatro professoras)
Com que frequência o professor planeja situações de desenho para as crianças?	Uma vez por semana.
Com que frequência o professor planeja situações de pintura para as crianças?	Ocasionalmente.
Os professores planejam situações que exploram diferentes materiais e procedimentos?	Sim.
As crianças participam de situações nas quais devem comentar as próprias produções e apreciar as de outros colegas?	Sim.
Com que frequência o professor disponibiliza um repertório de imagens e produções visuais diversas?	Essa prática não está presente nas salas avaliadas.
As produções das crianças são expostas nas paredes da instituição?	Sim, porém não ficam muito tempo, logo são retiradas.
Se sim, com que frequência?	Uma vez na quinzena.
Como as produções das crianças são organizadas na própria sala do grupo?	São organizadas em pastas ao alcance das crianças, depois de apreciação por todos da instituição.
A quais materiais as crianças têm acesso com frequência nas situações de pintura?	Giz de lousa, caneta hidrocor grossa e lápis de cor.
Quais suportes costumam ser oferecidos com frequência às crianças?	Papel sulfite, papel de rascunho e caderno.

Os materiais de Artes ficam disponíveis de maneira que a criança possa utilizá-los com autonomia, tanto nas situações planejadas pelo professor quanto em outros momentos da rotina?	Não.
Quem é responsável pela aquisição dos materiais?	Secretaria de Educação.
Os professores costumam planejar algum tipo de atividade fora da escola, como visita a exposições, museus da cidade ou de cidades vizinhas?	Não planejam e não costumam frequentar.
As atividades propostas pelos professores ampliam o repertório de experiências no desenho e na pintura e favorecem novas aprendizagens para as crianças?	Consideram importante o desenho na Educação Infantil. Justificam que por meio do desenho a criança desenvolve o raciocínio, a coordenação motora, se posiciona diante do desenho fazendo uso de sua criatividade. Além de desenvolver o interesse pela pintura.

tura às diretoras e aos diretores, às coordenadoras e aos coordenadores, com base nos indicadores abaixo, analisando três escolas de zona rural pela dupla gestora Eliete Santos (coordenadora pedagógica) e Marilevia Araújo (diretora).

Dos dados coletados, alguns indicadores demonstram a fragilidade até então existente nas práticas com o desenho e a pintura, tanto em relação ao tempo quanto às propostas e aos recursos.

Outro dado que se relacionava às demais práticas, mencionadas pelas equipes acerca do planejamento, era o pouco contato estético que tinham como apreciadoras e apreciadores de arte. A ausência desse tipo de vivência limitava o olhar estético acerca da arte em si e também a possibilidade de pensar outros tipos de experiências com as crianças. Importante destacar nesse mapeamento que as produções infantis, apesar de haver propostas para sua apreciação, se reduziam às paredes da instituição, não ficavam por muito tempo expostas e, possivelmente, não tinham seu percurso criador discutido.

<sup>1</sup> Segundo Villas Boas (2013), “O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio”. Para Jones e Shelton (2006), “Portfólios são documentos personalizados do percurso de aprendizagem, são ricos e contextualizados. Contêm documentação organizada com propósito específico que claramente demonstra conhecimentos, capacidades, disposições e desempenhos específicos alcançados durante um período de tempo. Os portfólios representam ligações estabelecidas entre ações e crenças, pensamento e ação, provas e critérios. São um meio de reflexão que possibilita a construção de sentido, torna o processo de aprendizagem transparente e a aprendizagem visível, cristaliza perspectivas e antecipa direções futuras”.

Outro objetivo alcançado nessa etapa da formação foi permitir que diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores, professoras e professores olhassem para a arte produzida dentro da sala de aula por meio dos indicadores sobre desenho e pintura, levantando os recursos utilizados e reconhecendo o valor estético das produções das crianças. Nas palavras da diretora Marileiva Araújo e da coordenadora Eliete Silva, do município de Novo Horizonte, fica bem claro o que esse diagnóstico revelou para ambas e os passos que precisavam ser iniciados:

*“Ao analisar o diagnóstico de pintura e desenho na Educação Infantil, é notável que as atividades propostas pelos professores não ampliam o repertório de experiências no desenho e na pintura totalmente. Mas podemos considerar essa prática como ponto de partida para resignificação do trabalho das artes na Educação Infantil, pois o desenho é o primeiro registro escrito-gráfico da criança. Não posso desconsiderar também que é algo novo para o grupo. Como orientadora, não possibilitarei aos professores formação sobre essa temática.”*

Eliete Silva, coordenadora pedagógica, em Novo Horizonte

## MUDANÇA DE CONCEITOS

*“O principal ensinamento com esse resultado é que devemos ter uma visão mais ampla do que é arte visual, para além de telas e desenhos no papel. Fotos, esculturas, instalações, objetos do cotidiano, histórias em quadrinhos são parte da cultura visual e merecem ser trabalhados em sala. Por fim, bons caminhos para fazer a turma evoluir incluem planejar atividades que ajudem a desenvolver o olhar, como observar ambientes, fotos, imagens de computador e promover conversas sobre o fazer artístico;*

**É papel da formação apresentar acervos de alguma maneira, ampliar o olhar estético dos educadores e dar a eles repertório artístico.**

*apresentar artistas e suas obras; e, claro, oferecer uma ampla gama de materiais (giz de cera grosso, massinha, pincel, revistas, jornais, catálogos de propaganda, tesoura sem ponta, cola em bastão) e suportes de diferentes tamanhos (papel craft, papel sulfite, panos, painéis, cartolina, tecido, areia, chão, parede).”*

Marileiva Araújo, diretora, e Eliete Silva, coorde-

nadora

pedagógica, ambas em Novo Horizonte

No município de Tapiramutá, em outro ponto da Chapada Diamantina, o depoimento da diretora Neander Lopes revela desafios frente à concepção limitada do ensino de arte nos recortes de desenho e pintura e descobertas acerca de como possibilitar um trabalho diferenciado:

*“Ao terminar de responder ao diagnóstico, pude perceber como era frágil o trabalho com arte na escola: 90% das questões, eu respondi que não realizavam. Eu achava que os muros da escola tinham que ter apenas as imagens da Minnie, do Mickey, da Turma da Mônica entre outros desenhos estereotipados. Após o estudo do texto ‘O que dizem as paredes da escola’, passei a ter outra visão do que realmente precisamos ter nesses espaços e que aquelas imagens não representavam nada para nossas crianças.*

*Os muros das escolas haviam acabado de ser pintados com os desenhos de Walt Disney. A formação de Educação Infantil veio nos abrir os olhos mostrando que a nossa prática estava ultrapassada e o que pensávamos estar ensinando às crianças na verdade era uma maneira de limitar as aprendizagens delas. A gente fazia de conta que ensinava artes e elas faziam de conta que aprendiam. Hoje percebo que o trabalho com Artes vai muito mais além, as crianças aprendem de verdade nesses momentos de interação e de ludicidade. Para uma criança produzir a sua arte, ela passa por um processo do antes, durante e depois. Primeiro conhece o autor de algumas obras para depois partir para a produção de maneira envolvente e criativa e são essas criações que têm de estar expostas no pátio das escolas. Nas salas de aula, há o Cantinho de Artes. Esse espaço é garantido na rotina de sala, os professores passaram a entender que o trabalho nessa área não é somente um preenchimento do tempo, mas sim um momento que precisa estar presente tanto no planejamento como na prática, e que as crianças aprendem muito quando colocam em jogo de maneira expositiva os seus saberes nessa disciplina.”*

Neander Lopes, diretora, em Tapiramutá

Podemos observar neste relato os deslocamentos que o diagnóstico promoveu na maneira de pensar da diretora: “Passei a ter outra visão do que realmente precisamos ter nesses espaços e que aquelas imagens não representavam nada para nossas crianças”. A fala indica que a experiência da diretora com as artes visuais também era limitada em dois sentidos: por um lado, a vivência de experiências próprias com as artes para ampliação do olhar estético e, por outro lado, didaticamente falando, o



pouco contato com diversificadas maneiras de promover o ensino das artes na escola.

Esses dois fatores geraram reflexão na equipe de formação sobre qual seria o estudo necessário para construir uma relação com os dados que o diagnóstico revelou. Nesse sentido, o texto que a diretora menciona em seu registro marca para ela e para as demais gestoras e demais gestores um ponto crucial do processo: estudar mais para saber reconduzir o trabalho na escola com suas equipes docentes.

Ela retrata, na sequência de seu relato, a necessidade de rever os seus espaços formativos com a equipe: “Os professores passaram a entender que o trabalho nessa área não é somente um preenchimento do tempo, mas sim um momento que precisa estar presente tanto no planejamento como na prática, e que as crianças aprendem muito quando colocam em jogo de maneira expositiva os seus saberes nessa disciplina.”

“Todos nós temos experiências estéticas desde que nascemos, porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando, tanto em nosso pensamento como em nossa percepção.

Fazem parte da experiência estética: cheiros, gostos, sons, temperatura, texturas, imagens.”  
(Stela Barbieri, 2012)

Com base no diagnóstico, também foi discutido o uso de diversos materiais para as produções artísticas, a forma harmônica de expor as atividades e a diversidade de suportes e de distribuição que poderiam ser utilizadas. Especialmente nas regiões rurais dos municípios parceiros, o mapeamento também revelou que as professoras e os professores não costumavam frequentar museus, exposições ou outras manifestações artísticas.

Era papel da formação transformar esse desafio em uma possibilidade, de forma a apresentar acervos de alguma maneira, ampliar o olhar estético dos educadores e dar a eles repertório com o que o mundo artístico tem de mais belo, culturalmente e historicamente. Para isso, foram organizados vários tabuleiros das artes, em que eram apresentadas reproduções de artistas consagrados e organizadas bancas de textos informativos sobre a vida e a obra desses e de outros autores. Com as equipes conhecendo mais, começou a ser possível fazer melhores escolhas para a própria ampliação de repertório. Professoras e professores passaram a ter mais condições ao apresentar acervos às crianças, com objetivos ampliados – apreciar, referir e estreitar relações com experiências artísticas e estéticas e, ao mesmo tempo, pensar em novas

maneiras de olhar as artes nas suas práticas, com a multiplicação dessa ação de forma a possibilitar a interação entre docente, objeto e as crianças.

Muitos artistas consagrados passaram pelos espaços de formação, como Henri Matisse, Claude Monet, Vincent van Gogh, Candido Portinari, Pablo Picasso, Tarsila do Amaral, Joan Miró, Vik Muniz, Jackson Pollock, Frida Kahlo, Ivan Cruz e Bel Borba.

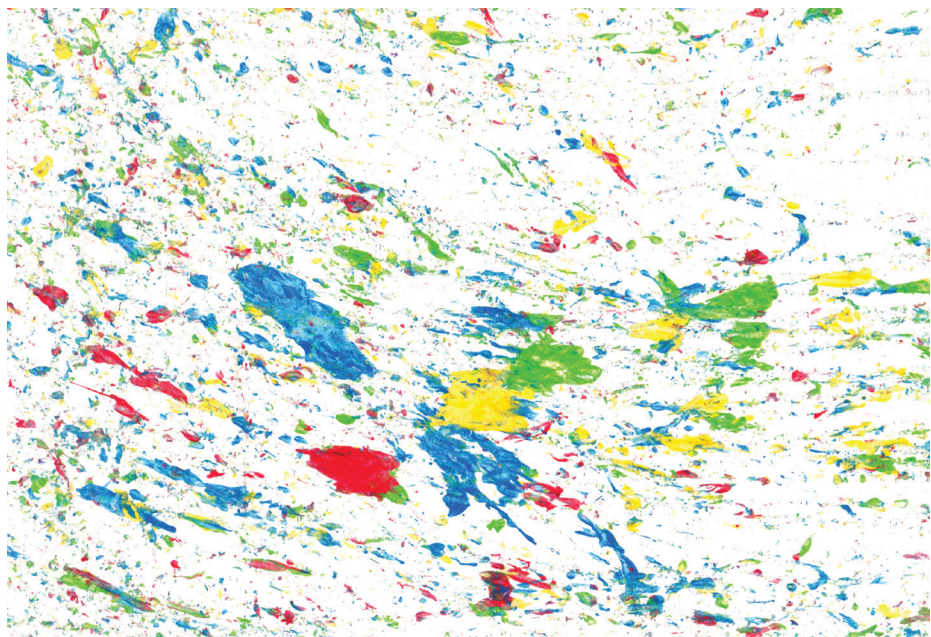
## AS EXPRESSÕES INFANTIS COMO ELEMENTO DE CULTURA

“A produção das crianças, assim como as obras dos artistas, possibilita trocas de percepções, ideias, informações e conhecimentos. São verdadeiros momentos de experiências que podem ser compartilhados.”  
(Stela Barbieri, 2012)

Foi indispensável, ao longo da formação, discutir sobre o registro e a valorização das produções das crianças após a entrada dos projetos e das sequências que deram

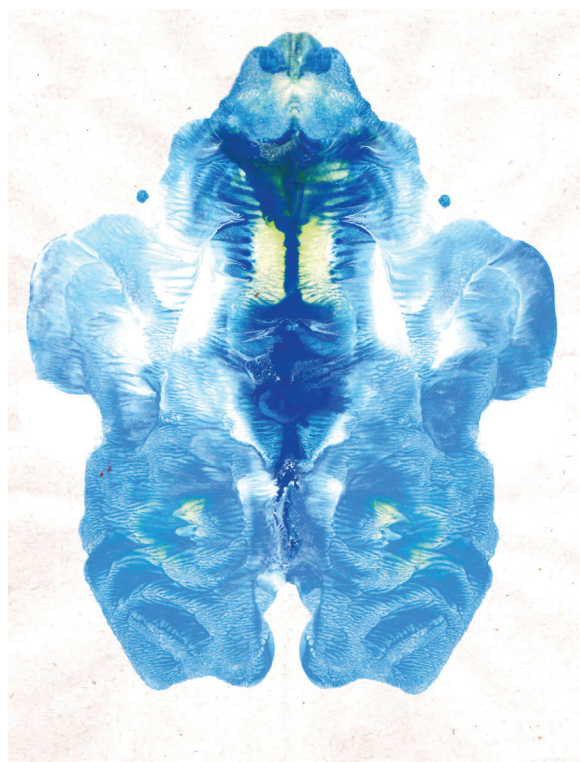


Pintura com guache, tela coletiva de crianças da creche Padre Píndaro, em Andaraí



REPRODUÇÃO

Produções  
artísticas de  
crianças de  
pré-escola, em  
Tapiramutá



REPRODUÇÃO

novo ritmo aos processos formativos. Essa valorização se consolidou a partir das primeiras exposições que esses profissionais começaram a organizar nos municípios. Desse modo, havia em todos os encontros formativos espaços dedicados para que educadoras e educadores compartilhassem com seus pares a trajetória do trabalho com as artes, evidenciando, assim, que uma das melhores formas de aprender mais sobre o fazer pedagógico é discutir questões relativas à prática.

"Na formação permanente dos professores,  
o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem  
que se pode melhorar a próxima prática."

Paulo Freire (1996)

## A BIOGRAFIA DA MUDANÇA

No processo de formação, as educadoras e os educadores precisaram olhar para o que faziam, como faziam e por que faziam daquelas maneiras e então perceber a necessidade de permitir que as crianças desenvolvessem espontânea e refletidamente a própria arte. É inegável o apreço que tais profissionais têm pelo seu fazer pedagógico, aspecto materializado no entusiasmo ao falar sobre o cotidiano docente e na crença de que desenvolvem o melhor para a educação das crianças. No entanto, apenas motivação, compromisso e engajamento não podiam sanar as lacunas que a falta de formação desencadeou nas práticas educativas apresentadas. Isso tem demonstrado cotidianamente um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e práticas pedagógicas ainda existentes. Sendo assim, não foi tão fácil para essas professoras e esses professores se deslocarem de uma determinada concepção para estudar, entender e aprofundar, replanejando a prática do ensino das artes visuais.

Foi relevante colocar na mão de docentes e equipes gestoras as discussões presentes nos documentos oficiais no sentido de observar que, desde 1998, tais marcos legais abraçaram uma política pelas artes visuais relacionada a outras

Foi preciso olhar para o  
que, como e por que era  
feito e perceber que é  
necessário permitir que  
as crianças desenvolvam  
a própria arte.



linguagens e que os profissionais da escola de Educação Infantil precisavam avançar cada dia mais, aprofundando conhecimentos e modificando as concepções que não comunicavam aprendizagens significativas, o que já era retratado nesse mesmo referencial.

Também foram apresentados aos educadores outros referenciais mais atualizados do ensino das artes, a exemplo das revistas eletrônicas do Instituto Avisa Lá, dos paradidáticos *Interações: onde está a arte na infância* e *O trabalho do professor na Educação Infantil*, ambos do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE-2013), entre outros livros recomendados neste capítulo.

O segredo da biografia da mudança foi além. Foi preciso estudar um pouco mais, planejar situações geralmente em colaboração mútua – professor/professor, professor/coordenador, professores/gestores (no caso dos projetos institucionais) – e alimentar o processo contínuo de refletir sobre o que se faz, como se faz e como se qualifica esse fazer, ou seja, articular a formação continuada às artes visuais.

**O trabalho planejado na coletividade foi o fio que teceu uma rede colaborativa, em que todas e todos compartilharam avanços.**

Sabendo-se que todo indivíduo inicia suas aprendizagens com um repertório de conhecimentos prévios e de representações que interferem no modo como relacionam novas informações, a equipe de formadores dos educadores de Educação Infantil foi desafiada em encontro formativo com a coordenadora do Instituto Avisa Lá, Beatriz Gouveia, a expressar certezas e dúvidas em relação ao trabalho com as artes visuais. Havia mais dú-

vidas do que certezas. Porém, ao conceber que o conhecimento é provisório, foi deslumbrante notar o quanto a equipe aprendeu, formando-se pessoas que hoje olham para as artes visuais de uma maneira bem peculiar, frente às concepções que acreditavam ser as melhores para ensinar.

Dessa maneira todas e todos foram reelaborando concepções de como o adulto aprende, observando a prática, cada pauta realizada e a escrita dos relatórios. A seguir, estão descritas cada uma das estratégias utilizadas nesse processo, de maneira a explicar a pertinência das mesmas na transformação das práticas das educadoras e dos educadores.

O trabalho planejado na coletividade foi o fio que teceu essa rede colaborativa. A formação continuada articulada às artes visuais conduziu o processo. O desejo é que

## DE FORMADOR PARA FORMADOR

Estratégias formativas desenvolvidas ao longo do processo de formação.

### Levantamento do conhecimento prévio das educadoras e dos educadores por meio da apresentação do Tabuleiro das Artes

#### Como foi feito

O Tabuleiro das Artes era uma mesa com vários livros, reproduções e produções artísticas das crianças e de artistas consagrados e locais. Havia telas diversas, fotografias dos pintores e desenhistas, biografias, textos informativos sobre a história da arte, revistas *Avisa lá* e *Nova Escola* com reportagens sobre ensino de arte, cópia dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, desenhos infantis mostrando o percurso criador e obras de arte de pessoas da comunidade – em vidro, madeira, linhas etc.

#### Com qual objetivo

Ampliar o olhar artístico, o desenvolvimento da capacidade cultural e artística, criativa e estética das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores em formação por meio do contato com as obras de arte e seus elementos constitutivos: percepção, interpretação e análise, além de ler textos para conhecer mais sobre a história da arte.

#### Resultados observados

A ampliação de conhecimentos pelos educadores sobre a história da arte; conhecimento de outras formas de organização do trabalho com a linguagem, por meio da apreciação e interpretação das telas dos grandes pintores; e gradativa sensibilização do olhar para as produções das crianças incluídas no Tabuleiro.

Também foi perceptível a curiosidade gerada nos educadores, o que favoreceu a cultura da autoformação – pesquisar para saber mais sobre as técnicas e práticas mais atualizadas.

### **Análise de documentários e vídeos com situações que envolviam manifestações artísticas nas classes de Educação Infantil**

#### **Como foi feito**

Anúncio em linhas gerais do conteúdo contemplado nos documentários *Lixo extraordinário* e *Assim se faz arte*. Exibição e análise orientada dos filmes por meio de comentários sobre o que observaram, relacionando com a própria prática de sala de aula e refletindo sobre os passos a dar dali em diante.

#### **Com qual objetivo**

Mostrar a arte como manifestação humana diversificada, a concepção de belo e estética, os eixos de trabalho nas artes visuais e a cultura da infância; apresentar práticas exitosas de terceiros para que, refletindo sobre elas, professoras e professores pudessem incluir em seu planejamento e rotina situações envolvendo as artes visuais sob uma nova perspectiva.

#### **Resultados observados**

As concepções limitadas sobre as artes visuais foram ressignificadas com situações bem planejadas e comentadas. Essa ampliação de repertório de situações didáticas promoveu o replanejamento e a qualificação dos planos de trabalho – projetos institucionais, planos de ensino, sequências e projetos, rotinas.

### **Estudos de textos contendo relatos da prática**

#### **Como foi feito**

Escolha de textos que contribuíssem com demandas anteriormente levantadas tanto no diagnóstico como em relatos de sala de aula pelos educadores. Antecipação de orientações de estudo e pesquisa em livros de autores atualizados e em referenciais nacionais das artes visuais, com seleção de trechos que pudessem embasar a prática declarada nos relatos presentes nos textos oferecidos.

#### **Com qual objetivo**

Ajudar os educadores a modificar gradativamente as concepções iniciais sobre as artes visuais, com base na reflexão sobre boas situações didáticas, e a incluir essas ou outras situações pensadas na mesma linha ou pesquisadas durante a elaboração dos planos de trabalho.

#### **Resultados observados**

Os educadores começaram a perceber que a transformação das práticas declaradas nos relatos nasceu de demandas comuns e puderam se inspirar, conhecer mais e replanejar o ensino de maneira aprofundada, refletindo sobre novas possibilidades de trabalho.

### **Planejamento de situações didáticas com as artes visuais – desenho, modelagem, colagem e pintura**

#### **Como foi feito**

O planejamento de situações didáticas foi o produto final de cada pauta de formação, ou seja, a intenção era observar como a transposição didática acontecia no planejamento, quando os educadores passassem pelo processo de revisão de práticas com base nos estudos e nas reflexões acerca das possibilidades do trabalho. Nesse caso, solicitou-se que o planejamento fosse realizado sempre em pequenos grupos. Em alguns momentos, foram oferecidos cardápios de situações didáticas pesquisadas nas revistas *Avisa lá* e *Nova Escola*. Nos grupos, o formador problematizava essas situações e apoiava os educadores em formação, discutindo as condições didáticas e intervenções docentes em cada situação de modo que elas pudessem ser repensadas do ponto de vista da progressão das aprendizagens das crianças.



**Com qual objetivo**

Eram dois os objetivos. Um deles, apoiar as professoras e os professores nas tomadas de decisão frente às novas possibilidades de planejamento de situações didáticas com foco especial nas condições e intervenções docentes – o que fazer? Como fazer? O outro, apoiar as duplas gestoras (coordenadores e diretores) para seguir alimentando a formação docente em suas escolas, valendo-se de boas estratégias formativas nas pautas de trabalho, discutindo princípios e intencionalidades nas situações, de modo a favorecer as aprendizagens – das professoras, dos professores e das crianças.

**Resultados observados**

Gradativamente, os modos de planejar das professoras e dos professores foram sendo qualificados. Projetos e sequências didáticas passaram a ser considerados nas situações didáticas, sempre articulados com as demais linguagens do currículo da Educação Infantil e com a clareza do que se pretendia alcançar diante das expectativas de aprendizagem das crianças. As produções das crianças ganharam centralidade e foram debatidas nos planejamentos entre os pares, recebendo devida apreciação e interpretação e ainda inspiraram replanejamentos necessários. As paredes das salas de aula e das próprias áreas internas das escolas também foram ganhando maior presença das produções das crianças, permitindo a apreciação por outras crianças, por outros educadores e pelas famílias.

**Devolutivas e tematização da prática****Como foi feito**

A cada encontro era realizada a tematização das práticas docentes, ora com base nos relatos trazidos, acompanhados de insumos – planos, fotos, produções das crianças –, ora por meio de gravação em vídeo das aulas planejadas nos espaços formativos. Nessa estratégia,

ficou acordado que todas e todos colocariam em prática as etapas de planejamento e que a vivência desses planos seria compartilhada de maneira reflexiva e voluntária por quem se dispusesse a fazê-lo. Dessa forma, seria possível destacar pontos comuns e pontos divergentes. Antes da tematização nos encontros formativos, a equipe de formação analisava todos os materiais encaminhados realizando devolutivas escritas em algumas partes, validando o percurso, apontando possibilidades e selecionando aspectos relevantes para a reflexão de todo o grupo. Assim, os aspectos foco eram discutidos por todas e todos, e outros, específicos, com as duplas que encaminharam o material. Para a tematização da prática, eram selecionados trechos, imagens ou falas sempre acompanhados de boas perguntas que mobilizassem as reflexões de todo o grupo sobre os aspectos positivos e, também, sobre o que poderia seguir sendo qualificado.

**Com qual objetivo**

Ajudar as educadoras e os educadores a pensar e agir em sua prática considerando três aspectos, pontuados por Jacques Rancière no livro *O mestre ignorante* (2002):

“O que vês? O que pensas? O que fazes com o que vês e pensas?”

Dessa maneira, refletir sobre a prática para seguir transformando-a com o apoio mútuo dos parceiros na observação dos pares em atividade, com o replanejamento conjunto do trabalho, com a realização da reflexão por escrito e com a documentação de novas práticas.

**Resultados observados**

A tematização da prática, em especial, em vídeo, é uma estratégia potente para a transformação das concepções das educadoras e dos educadores no desenvolvimento profissional permanente. Como assinalam Telma Weisz e Ana Sanchez (2009), “Quando se propõe a tematização da prática como eixo do trabalho de formação

de professores – tanto inicial como continuada –, não estamos, evidentemente, negando o valor do conhecimento teórico. O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real”. Assim, foi possível observar as professoras e os professores tomando consciência de seu fazer pedagógico e, impulsionados por essa estratégia, refinando as práticas tanto em relação às novas maneiras de planejar (com maior clareza e intencionalidade) e de acompanhar as aprendizagens das crianças (tendo clareza do que se quer ensinar e como ensinar e avaliar) quanto na maneira reflexiva de documentar o próprio processo de aprendizagem. As devolutivas tiveram papel fundamental na formação de professoras e professores mais reflexivas e reflexivos sobre o próprio fazer pedagógico porque consideraram a relação permanente entre teoria e prática. Nesse sentido, um terceiro olhar vale muito na problematização (pois faz pensar sobre o objeto de conhecimento em discussão), na acomodação (pois permite observar o que o sujeito já internalizou do objeto de conhecimento) e na indicação de novas possibilidades.

### Seminários didáticos e conferências

#### Como foi feito

Uma vez por ano, foram realizados seminários didáticos e conferências de Educação Infantil, conforme o roteiro a seguir. Cada território selecionava professoras e professores, coordenadoras e coordenadores, diretoras e diretores com práticas exitosas para comunicar em um seminário didático todo o processo formativo que culminou em tal prática; a equipe formadora discutia e organizava com o coletivo os princípios de uma boa apresentação de seminário didático e conferência, com base em estudos de textos e na análise de bons modelos; docentes e equipes gestoras elaboravam as comunicações considerando o foco preestabelecido e as encaminhavam para devolutivas das formadoras e dos formadores; estas e estes realizavam as devolutivas e

reencaminhavam para a revisão final nas apresentações do seminário e da conferência; os seminários didáticos eram sediados por um município, que acolhia outros três ou quatro vizinhos do território; as duas conferências de Educação Infantil foram sediadas em Seabra, contemplando a maioria dos municípios do território da Chapada Diamantina e do Semiárido baiano.

#### Com qual objetivo

Promover intercâmbio entre as educadoras e os educadores para comunicar e sistematizar os caminhos trilhados com o objeto em estudo, tendo por base as seguintes questões: **Como era? Como está agora? Que impactos a formação continuada gerou na mudança de concepções? O que as educadoras e os educadores aprenderam? E as crianças? Quais são os desafios? Como estamos pensando resolvê-los?**

#### Resultados observados

Em todas as comunicações, foi possível notar quão rápida foram as transformações nas práticas das professoras e dos professores, das coordenadoras e dos coordenadores, das diretoras e dos diretores em relação às artes visuais na Educação Infantil. As educadoras e os educadores comunicavam suas práticas com bastante autonomia e alto grau de reflexão, estabelecendo relações entre o estado anterior e posterior à formação, retratando os impactos, conjugando teoria e prática, com a consciência do inacabado e da provisoriedade do conhecimento. Ou seja, sempre traziam os passos à frente que precisavam ser dados no processo de qualificação das práticas, sem perder de vista as aprendizagens das crianças.

essa documentação possa inspirar outras redes na busca e na luta por uma política de qualidade que siga garantindo o direito à infância com arte a todas as crianças. Isso é acreditar na educação pública de qualidade. É possível.

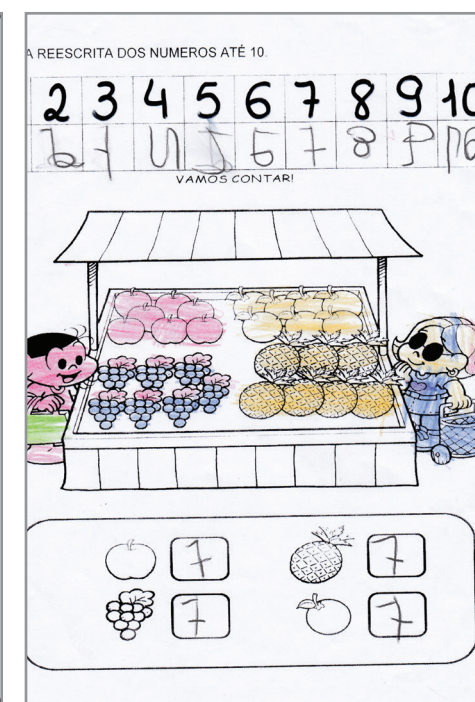
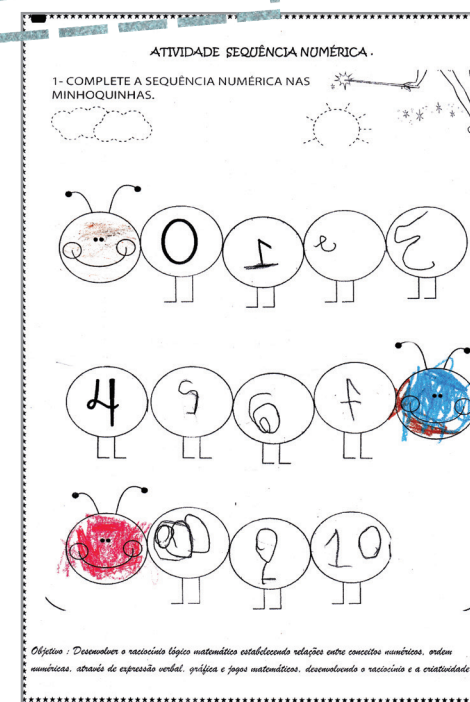


# MATEMÁTICA

Refletir sobre caminhos trilhados significa olhar para as estratégias de formação continuada assumidas no Projeto de Educação Infantil (PEI). Para isso, seria necessário entender como os docentes concebiam o ensino da matemática nas classes de 4 e 5 anos nos territórios que compõem a rede Icep.

No cenário pré-formação, as práticas pedagógicas frequentemente encontradas em torno da área se limitavam ao ensino de números de 1 a 10, um após o outro, por meio de atividades que variavam de pontilhados com ênfase no traçado, desenhos para colorir de acordo com a quantidade de cada número até a contagem de objetos com propósito de ensinar a conta armada.

## CONTRAEXEMPLO



Essas práticas revelam concepções baseadas na ideia de que as crianças aprendem por meio de repetições, associações e memorizações, numa sequência linear de conteúdos encadeados do mais simples ao mais complexo.

Por outro lado, as discussões que faziam em torno das práticas pedagógicas que envolvem a didática da matemática nos espaços escolares pouco consideravam os saberes prévios das crianças, o uso da matemática em contextos cotidianos e a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. Portanto, houve a necessidade de discutir essas práticas em consonância com o desejo dos profissionais da Educação Infantil de compreender a natureza de como se ensina e como se aprende nas classes de 4 e 5 anos.

É importante destacar que, mesmo antes de as crianças participarem de espaços institucionalizados como a escola, elas já trazem do cotidiano ideias matemáticas como: quantos anos têm, os números do controle da TV, do celular dos pais ou do relógio. Essa concepção diverge das práticas. Isso significa, de acordo

com Ocsana Danyluk (2015), que elas trazem de seu ambiente social informações sobre aspectos matemáticos característicos do contexto cultural.

Assim, a parceria do Icep com os municípios teve como referência pesquisas e o trabalho de teóricos como Delia Lerner, Guy Brosseau, Patricia Sadovsky e Mabel Panizza, cuja fundamentação se apoia em práticas envolvendo problematizações e atividades que façam sentido para a

criança. O que as formadoras do Icep observavam de início foram professoras e professores que se limitavam a explicitar para a classe o conteúdo abordado de forma expositiva, centrando no ensino ou em raros momentos de espontaneidade das crianças, o que se distancia radicalmente das discussões trazidas por María Emilia Quaranta e Susana Wolman:

"Os momentos de discussão conformam uma das modalidades que adquire a interação entre pares na sala de aula: trata-se de um intercâmbio entre todos os alunos da turma orientado pelo professor. De nenhuma maneira são 'eventos naturais' da vida na aula: as discussões não podem ficar restritas às contingências de uma classe ou à espontaneidade dos alunos. Pelo contrário, devem ser organizadas intencional e sistematicamente pelo professor, a quem cabe um papel central e insubstituível no seu desenvolvimento."  
(María Emilia Quaranta e Susana Wolman, 2006)

Para que as crianças se apropriem do sistema de numeração decimal, é importante ensinar temas como o valor posicional e a base dez.

Desse modo, um dos caminhos trilhados no contexto da formação continuada em matemática pelo Icep tem se baseado na tríade integrada entre conceitualização, reflexão e transformação continuada da prática.

Um dos aspectos que permearam os conteúdos da formação continuada foi a sistematização, análise e qualificação dos planos de ensino no contexto da matemática. Durante a formação, observou-se que as propostas curriculares para as classes de 4 e 5 anos se restringiam a mera citação de conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações, sem haver um diálogo entre os temas abordados e o desenvolvimento de conceitos e procedimentos envolvendo grandezas e medidas, espaço e forma, números e operações.

Veja a seguir um exemplo de plano de ensino elaborado em Ibitiara, no ano de 2012, sobre o qual serão feitas reflexões ao longo deste capítulo. Vale ressaltar que esses profissionais, desde o início da formação continuada, se mostraram desejosos de compreender a didática da matemática e ressignificar os documentos curriculares que embasavam suas práticas.

#### OBJETIVOS GERAIS

Desenvolver e ampliar os conceitos matemáticos para que as crianças possam executar as atividades propostas com interesse, atenção e principalmente que ocorra a assimilação e aprendizagem.

Estabelecer aproximação em algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, valorizando os números e a contagem oral.



Analisando os objetivos acima, é possível compreender que a concepção subjacente a essa prática baseia-se em uma proposta centrada na repetição de atividades em que as crianças memorizam conceitos por meio de exercícios como contagens de números de 0 a 10 e preenchimento de números pontilhados, atividades estereotipadas e sem relação com os números em seus diferentes usos nos contextos sociais. Acreditava-se que, com isso, as crianças se apropriariam do sistema de numeração decimal.

No entanto, para que as crianças venham a se apropriar das regras que regem o sistema de numeração decimal é importante ensinar suas características – posicional e de base dez. Esses conhecimentos são fundamentais para que elas possam, no



decorrer da vida escolar, aprender progressivamente – e sobretudo – as operações matemáticas.

Analisando os conteúdos apresentados nesse plano, observa-se que não há uma articulação e integração de saberes que leve em conta a progressão das aprendizagens. Nessa perspectiva, segundo Beatriz Ressia de Moreno (2006), “O ensino dos números deve ser aos poucos, um a um, e na ordem que a série numérica indica. Não se pode apresentar o 5 enquanto não se haja ensinado o 4; não se pode ir além do 9 até que não se tenha ensinado a noção de dezena etc.”. Portanto, entende-se que a escrita convencional dos números seria central e, desse modo, escrever linhas inteiras do mesmo número, desenhá-los, cortá-los e pintá-los configurariam atividades tidas como fundamentais para se chegar ao conhecimento matemático.

*e atuantes que podem usar os conhecimentos de que dispõem para resolver desafios e buscar soluções por vários caminhos. E as situações de ensino propostas passam a favorecer a comunicação e o intercâmbio de informações sobre o que se descobriu durante o processo de aquisição do conhecimento matemático.”*

Cristina Alice Cunha Ribeiro, formadora do Icep, em Ibitiara



AVALIAÇÃO	REFERÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"><li>!Será contínua por meio de participação das crianças nas aulas.</li><li>!Através de observação nas atividades do caderno, do livro e das atividades xerocadas.</li><li>!Atividades em grupos.</li><li>!Perguntas orais.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>!CONCEIÇÃO, Rita de Cássia Braz, <i>Aprender e brincar é só começar</i>. Livro do aluno, Nível III, Vol. 1 e 2. Educar Brasil Sistema de Ensino e Editora Ltda., 2012, Feira de Santana (BA).</li><li>!ALMEIDA, Eliana; ABRÊU, Aninha. <i>Vamos trabalhar matemática: alfabetização</i>. Salvador (BA). Editoras do Brasil na Bahia, 1992.</li></ul>

A análise desse plano, no que concerne à avaliação, informa que existe a preocupação eminente de avaliar por meio da observação e da interação entre grupos, porém, sem uma referência dada por indicadores da progressão das aprendizagens das crianças, tendo em vista os conteúdos abordados no plano de ensino em articulação com os objetivos a ser alcançados.

*“Não tínhamos o hábito de registrar os avanços das crianças, além disso, o que registrávamos pouco refletia as aprendizagens das crianças. Sentimos falta de um documento orientador para podermos avaliar o processo no decorrer do ano.”*

Jacira Soares, coordenadora pedagógica, em Teodoro Sampaio

Como evidenciado nas palavras da coordenadora Jacira Soares, observa-se que os profissionais em Educação Infantil precisavam ter a clareza de gerir os processos de ensino e aprendizagens das crianças e, para isso, viam a necessidade de aprofundar conhecimentos em torno das práticas avaliativas. As questões então colocadas pela formação foram nesse sentido. É necessário refletir sobre o que as crianças sabem? O que é preciso aprender? Quais instrumentos de avaliação atendem aos objetivos de ensino em cada uma das propostas didáticas? Qual o papel da professora, ou do professor, nesses diferentes momentos?



METODOLOGIA	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"><li>!Aula expositiva, através do uso de materiais concretos, jogos e brincadeiras.</li><li>!Utilização de músicas e cartazes.</li><li>!Bingo dos números.</li><li>!Atividade no livro, no caderno e xerocada.</li><li>!Colagem e pintura.</li><li>!Recursos audiovisuais: rádio, CD, TV e DVD.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>!Quadro, giz, cola, lápis de cor, giz de cera, folha de ofício, caderno, cartolina, som, CD, televisão, DVD, livro didático, bingo, frasco de refrigerante e bola.</li></ul>

É oportuno considerar que os profissionais, quando se debruçam na escrita de um documento como esse, têm a preocupação de inserir o uso dos materiais concretos, o lúdico e os jogos na Educação Infantil, porém não se sabe ao certo como essas estratégias serão utilizadas a serviço das aprendizagens das crianças.

O que se coloca em questão é como essas estratégias e esses recursos de ensino são utilizados a favor do conhecimento matemático. Para isso, é preciso considerar que o conhecimento não se construirá pelo material, mas pelo que se produz com ele. Nesse sentido, serão os problemas propostos às crianças que definirão o uso dos recursos como o quadro numérico, a fita métrica, tampinhas, coleções para ordenar e outros.

*“Acredito que, ao passo em que os docentes se apropriam de saberes em torno do ensino da matemática nas turmas de 4 e 5 anos, as práticas pedagógicas consequentemente se qualificam. As crianças, nesse contexto, passam a ocupar um papel de sujeitos pensantes*

O ensino nesse contexto até então explicitado contraria a ideia de que a criança é um ser social que elabora pensamentos próprios sobre o conhecimento matemático bem como seu uso em diferentes situações sociais do cotidiano.

## BIOGRAFIA DA MUDANÇA: FORMAÇÃO A SERVIÇO DA TRANSFORMAÇÃO

Para promover um debate coerente e fértil com os educadores das redes municipais de ensino, aprofundou-se o estudo da didática da matemática por meio das pesquisas de Delia Lerner, Patricia Sadovsky e outros teóricos que se dedicam ao trabalho em torno dos processos de aquisição dos conhecimentos nessa área.

Assim, foi necessário à equipe de formação pensar em dispositivos formadores que potencializassem o olhar da professora e do professor em torno das práticas sociais de uso da matemática no cotidiano e de qual o papel da escola frente ao ensino no contexto da Educação Infantil. Que saberes as professoras e os professores já dispunham sobre a didática da matemática? Como enveredar a reflexão sobre as práticas pedagógicas nessa área do conhecimento sem deslegitimar os saberes prévios das crianças? Foi importante refletir também sobre os caminhos trilhados du-

rante o percurso formativo que evidenciaram as possíveis mudanças no processo de ensino e aprendizagem na didática da matemática e mostraram como essa área dialogou com as demais.

A formação continuada na Educação Infantil se dá com a colaboração entre pares no intuito de compreender a complexidade do trabalho educativo e construir caminhos institucionais e propostas para as diversas proble-

A criança é um ser social que elabora pensamentos sobre o conhecimento matemático bem como seu uso em diferentes situações sociais.

máticas que emergem do contexto escolar. Essa linha de pensamento encontra-se fundamentada nas palavras de Francisco Imbernón.

*"A experiência de inovação nasce, se reproduz e morre com o professor ou a professora. É uma experiência de aula que não repercute no coletivo (salvo honrosas*

*e conhecidas exceções). A inovação institucional pretende que a inovação resida no coletivo, faça parte da cultura profissional e se incorpore aos processos educativos como processo normal de funcionamento. Essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação permanente."* (Francisco Imbernón, 2009)

A tarefa é complexa, pois implica mudança de concepção e de cultura profissional. Isso demanda tempo, pois há uma necessidade de interiorizar estudos e reflexões para que se transformem em conhecimento didático. Professoras e professores tendem a incorporar uma dada concepção quando compreendem a dialética que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, os saberes das docentes e dos docentes dos territórios de ação do Icep em torno da didática da matemática se limitavam a fazer com que as crianças aprendessem conhecimentos matemáticos culturalmente organizados pela sociedade, sem, contudo, haver uma articulação e correlação entre eixos como números e sistema de numeração decimal, grandezas e medidas e espaço e forma. Entendiam, ainda, que para resolver problemas matemáticos às crianças precisariam aprender as regras que regem o sistema de numeração decimal e ter domínio sobre a leitura e a escrita convencional, sendo os jogos e materiais concretos meios facilitadores para se chegar à aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Como as concepções da didática da matemática precisam ser institucionalizadas, o trabalho formativo proposto pelo Icep envolveu não apenas a equipe docente mas também as coordenadoras pedagógicas e os coordenadores pedagógicos, as diretoras e os diretores escolares e as equipes técnicas dos municípios. Nessa rede colaborativa de formação em contexto de trabalho, optou-se pela descontextualização dos conhecimentos matemáticos já internalizados por esses profissionais, com o propósito de qualificar as práticas pedagógicas, em consonância com reflexões que ajudassem na tomada de decisões individuais e em grupos amparadas por uma sólida bagagem conceitual.

Patricia Sadovsky, em entrevista à revista *Nova Escola*, em fevereiro de 2007, corrobora a discussão acima mencionada quando afirma que:

Docentes tendem a incorporar uma concepção quando compreendem a dialética que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem.



"(...) o que realmente importa (...) é ver o aluno como alguém capaz de aprender e contribuir na construção do conhecimento. Este é o cerne da questão: encarar o ensino da matemática com base na participação ativa, direta e objetiva da criança na elaboração do conhecimento que se quer que ela aprenda. Estudar só faz sentido se for para ter uma profunda compreensão das relações matemáticas, para ser capaz de entender uma situação problema e pôr em jogo as ferramentas adquiridas para resolver uma questão."

Essas colaborações teóricas intensificam o debate acerca do processo formativo, provocando reflexão sobre o conhecimento didático e suas implicações nas aprendizagens matemáticas. Assim, destaca-se que a formação continuada não está condicionada apenas ao ensino de conteúdos didáticos aos profissionais mas também à discussão e ao aprofundamento de conceitos básicos, estratégias e intervenções ajustadas a cada situação que favoreça o entendimento das relações matemáticas por parte dos docentes e das crianças.

Desse modo, ouvir as vozes dos profissionais de Educação Infantil na formação permanente orientada por questões problematizadoras deve ser considerado, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada. Essa escuta faz compreender como as situações didáticas estão sendo implementadas em sala de aula e quais são as concepções das professoras e dos professores acerca dos conteúdos abordados em matemática. Essas são condições indissociáveis no âmbito formativo, aliadas às fundamentações teóricas que contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Por isso, optou-se, na formação, pelo estudo do texto *O sistema de numeração: um problema didático*, escrito por Delia Lerner e Patricia Sadovsky, com colaboração de Susana Wolman, capítulo 5 do livro *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*, organizado por Cecília Parra e Irma Saiz (Porto Alegre: Artes Médicas, 1996). Com base nesse referencial teórico, foi feito um diagnóstico sobre a escrita de números sugerido em reportagem da revista *Nova Escola* ([bit.ly/escrita-numeros](http://bit.ly/escrita-numeros)), acesso em 8/2/2019, com o objetivo de analisar o que as crianças sabem a respeito do sistema de numeração decimal. Com os resultados obtidos, discutiram-se, no âmbito da formação, as sequências, situações e intervenções didáticas propícias aos avanços progressivos em torno do conhecimento matemático.

A seguir, confira trechos das pautas de formação realizadas nos municípios parceiros e compreenda como os profissionais da Educação Infantil foram refletindo sobre o objeto de conhecimento, os processos de aprendizagem (deles e das crianças) e as situações didáticas necessárias para o conhecimento matemático.

PAUTA DE FORMAÇÃO

Introduzir a discussão acerca do ensino da matemática na Educação Infantil, com base nas seguintes perguntas: (10 minutos)  
Como tem sido o ensino da matemática na Educação Infantil?  
Como os conteúdos de matemática são ensinados?  
Tomar nota das considerações trazidas pelo grupo.  
Com base nas impressões do grupo, provocar uma breve reflexão sobre a distância existente entre o ensino da matemática na escola e as práticas sociais da linguagem matemática presentes no cotidiano. Apresentando o quadro para que as professoras e os professores registrem situações que exemplifiquem cada contexto: (10 minutos)  
Solicitar que, em grupo, realizem a leitura da reportagem: *Textos e números na Educação Infantil* (revista *Nova Escola*), com o propósito de completar o quadro:

Quais são as situações sociais reais que envolvem conteúdos do eixo NÚMEROS E OPERAÇÕES apresentadas no texto?	<ul style="list-style-type: none"><li>Quantidade dos materiais da sala.</li><li>TV e vídeo.</li><li>Portadores numéricos: fitas métricas, páginas do livro, placas, computador, calculadora e jogo do percurso.</li></ul>
Qual o lugar das intervenções docentes?	<ul style="list-style-type: none"><li>Planejar momentos de usos dos números e dos textos sempre que eles fizerem parte da rotina (escrita de números).</li><li>Explicar o que fizeram.</li><li>Troca de ideias entre todos, confrontar opiniões diferentes no ambiente em que todos se sentem respeitados.</li><li>Revisar hipóteses e formular novas para avançar e refletir sobre regularidade do sistema.</li></ul>
Cite exemplos de como as crianças aprendem o sistema de numeração	<ul style="list-style-type: none"><li>Brincadeira e interação com crianças e adultos.</li><li>Utilizam rabiscos, desenhos, correspondência termo a termo, apoio na numeração falada.</li><li>Não aprendem em ordem, aprendem primeiro os números redondos, utilizam o número curinga quando não sabem a numeração convencional.</li></ul>

Refletir sobre a própria prática e discuti-la revela concepções acerca do ensino ao mesmo tempo que ajuda a compreender os desafios a enfrentar no contexto da sala de aula. Para apoiar esses profissionais, uma das estratégias formativas é a problematização. Outra, que deve estar sempre associada à primeira, é o estudo de textos teóricos que permitem conceitualizar as discussões no âmbito da formação.

Além de refletir sobre as práticas pedagógicas, as professoras, os professores e as duplas gestoras precisaram compreender como as crianças aprendem e o que sabem acerca dos números. Para isso foi preciso analisar as produções das crianças desde o começo da formação. A proposta permitiu que os profissionais refletissem desde o início sobre a concepção das crianças a respeito dos números, os “erros” cometidos e as intervenções necessárias com base neles. Essas reflexões configuram-se como parte do processo da construção de conhecimentos matemáticos. Confira alguns exemplos de indagações feitas durante a formação:

O que pensam as crianças sobre o Sistema de Numeração Decimal quando apresentam essas escritas? Qual a importância de saber o que pensam as crianças sobre o Sistema de Numeração Decimal?

109  
100  
1009  
10035  
20048

“Elas sabem que para escrever utilizam-se números, há uma variedade na escrita dos números, que eles podem variar de tamanho, podem terminar de maneiras diferentes, ou seja, números diferentes escrevem-se de maneiras diferentes. Nossa, refletindo dessa maneira até parece que estamos falando de sistema de base alfabética!”  
Regina Gomes do Carmo, professora de creche, em Teodoro Sampaio

Para fundamentar essa análise, recorreu-se ao texto de Lerner e Sadovsky com o propósito de compreender, por meio de avaliações diagnósticas, como as crianças

se aproximam do Sistema de Numeração Decimal e, com base nesse diagnóstico, planejar situações didáticas que ajudem as crianças na apropriação desse sistema.

As discussões geradas com o diagnóstico foram decisivas para a compreensão de que, para aprender, as crianças necessitam utilizar os números em diferentes situações, pensar sobre eles e, com base nisso, construir, refutar e confirmar hipóteses em torno das regularidades e da organização do sistema de numeração.

Nesse sentido, pode-se observar, nas escritas das crianças que realizaram o diagnóstico, que elas evidenciam as hipóteses numéricas e os saberes construídos ao longo do processo de aprendizagem. Nos exemplos apresentados, as crianças comprovam saberes como o do numeral 5 como um número marco, pois é de uso frequente; representar números opacos como o numeral 11; escrever números tendo como apoio a fala para representar – o número 86, por exemplo; números redondos; o apoio no sistema aditivo para escrever números compostos de quatro algarismos, como em 6.384; o registro do número do ano em curso – no caso, 2014.

Os depoimentos dos profissionais acerca desses conhecimentos trouxeram indícios de como suas práticas legitimavam a concepção de ensinar para as crianças um número de cada vez.

Além de refletir sobre as práticas pedagógicas, docentes e duplas gestoras precisaram compreender como as crianças aprendem.

NÚMEROS DITADOS	CRIANÇA DE 4 ANOS	CRIANÇA DE 5 ANOS
5	5	5
11	11	11
86	16	86
90	12	90
100	100	100
150	11	150
555	15	555
6384	66	6.30084
2013	61000	2.10
2014	2100	2014



*“As crianças vivem em um ambiente onde existem números, elas já têm um conhecimento matemático mas, na cabeça do professor, números grandes são difíceis de ensinar para as crianças, mas elas sabem e muito, claro, do seu jeito.”*

Vanusa Meces, coordenadora pedagógica, em Marcionílio Souza

O ensino dos números grandes, na visão dos docentes, se constituía em uma tarefa complexa para as crianças. O estudo voltado para a construção das hipóteses sobre a interpretação de como os números são representados era um conteúdo que pouco ou nada se fazia presente nos espaços de formação da Educação Infantil.

*“O diagnóstico achei importante, pensei que os meninos não iriam conseguir escrever números grandes. Ao ver o resultado, fiquei impressionada. Alguns não souberam escrever 2014, mas sabem que para escrever esse número precisam de quatro algarismos.”*

Jussandra Vieira, professora, em Ibitiara

Essa reflexão fundamenta-se, mais uma vez, nos estudos de Delia Lerner e Patricia Sadovsky, que abordam como as crianças se aproximam do conhecimento do sistema de numeração. Nessa perspectiva, são discutidas hipóteses como a de que mesmo as crianças não sabendo ler convencionalmente os números grandes, elas compreendem que, quanto maior a quantidade de algarismos, maior será o número.

*“Eu levei um susto com os resultados das crianças e fiquei impressionada com o grupo de 5 anos, nunca imaginei que elas sabiam tanto. Cheguei em casa e comentei com minha irmã (supervisora técnica) como as crianças sabem mais do que a gente imagina.”*

Railda Jesus O. Paixão, coordenadora pedagógica, em Teodoro Sampaio

Depoimentos como esse informam sobre os conhecimentos que as crianças têm, mesmo antes de entrar na escola. Elas apresentam interesses pelos números estabelecendo relações entre diferentes contextos e práticas que circulam socialmente.

De acordo com Mabel Panizza (2006), ao restringir o campo numérico, impedem-se as crianças de colocar em prática o que sabem e, ao mesmo tempo, significa desconhecer que não se pode, por exemplo, aprender o 5 isoladamente, sem relacioná-lo com o 4 e com o 6 e descobrindo o que o faz parecer e o que o diferencia do 15, do 35 ou do 50.

*“Outro aspecto relevante de ser explicitado é que a prática de aplicação do diagnóstico de matemática nas turmas de 4 e 5 anos já ocorria, porém, os docentes afirmaram não ser uma prática o estudo, aprofundamento e análise das hipóteses das crianças. Em meio a essas reflexões do grupo, a análise da tabela, na qual se encontra explicitada a tabulação realizada por uma professora com as diferentes hipóteses de escritas de suas crianças, foi sem dúvida um instrumento que possibilitou diversas reflexões por parte dos professores.”*

Cristina Alice Cunha Ribeiro, formadora do Icep, em Ibitiara

*“Nessa formação, as professoras e coordenadoras foram refletindo acerca de suas concepções sobre a importância de conhecer os saberes das crianças, e para isso precisaram estudar sobre as hipóteses pelas quais elas passam. Nessa perspectiva, aprofundar conhecimentos acerca da didática da matemática para compreender quais situações poderão realizar para que as crianças aprendam é um dos conteúdos da formação.”*

Larissa Gomes Carneiro Borges, formadora do Icep, em Teodoro Sampaio

Tais situações foram necessárias para ampliar os conhecimentos dos profissionais e provocar discussões acerca de quais caminhos perseguir para qualificar as intervenções e condições didáticas, tendo em vista o avanço e a progressão das aprendizagens das crianças em seus conhecimentos matemáticos. Integrada a isso, a equipe de formadores olhou com maior profundidade os documentos (rotinas e planos de ensino) que norteavam as práticas pedagógicas desses profissionais para que todos refletissem sobre as situações didáticas presentes neles e quais outras seriam necessárias acrescentar a fim de assegurar tanto o avanço como a progressão das aprendizagens.

Professoras, professores, coordenadoras e coordenadores analisaram um cardápio de atividades publicadas em uma edição especial da revista *Nova Escola* sobre Educação Infantil (nº 9, págs. 46 a 49), buscando compreender como as situações apresentadas formam uma sequência encadeada nas quais os eixos grandezas e medidas, números e operações se fazem presentes. Ou seja, ativida-

---

**As crianças apresentam interesses pelos números estabelecendo relações entre diferentes contextos e práticas que circulam socialmente.**

---

des articuladas que promovem progressivamente as aprendizagens das crianças no âmbito da matemática. E não emaranhados de atividades desprovidos de desafios e progressões. O propósito desse cardápio foi colocar docentes e coordenação para realizar planejamentos que ajudem as crianças a avançar em seus conhecimentos. O quadro abaixo sintetiza uma das sistematizações de situações didáticas envolvendo coleções de tampinhas e livro dos recordes.

Não podemos deixar de mencionar atividades com números que não seguem necessariamente uma sequência, mas que, mesmo assim, são repletas de significados, como muito bem afirmam Delia Lerner e Patricia Sadovsky (1996).

QUEM TEM MAIS TAMPINHAS			
SITUAÇÕES DIDÁTICAS	O QUE SE APRENDE	EIXO	CONTEÚDOS
<div><div>I Utilizar tampinhas para contagem oral nas brincadeiras.</div><div>I Utilizar o dado para que a criança pegue a quantidade correspondente ao número tirado.</div><div>I Confeção de caixas com desenhos de círculo, quadrado e triângulo para jogar com as tampinhas.</div><div>I Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para saber as quantidades de cada criança.</div><div>I Elaboração de um gráfico para saber qual criança teve mais tampinhas.</div></div>	<div><div>I Utilizar contagem oral nas brincadeiras e em situações de uso social.</div><div>I Utilizar diferentes estratégias para resolver problemas envolvendo cálculo mental (quem teve mais tampinhas).</div><div>I Comunicação de quantidades utilizando a linguagem oral.</div></div>	<div><div>I Números e Sistema de numeração.</div></div>	<div><div>I Escrita numérica.</div><div>I Introdução e comparação da escrita.</div><div>I Critérios para comparar números com mais de um dígito.</div></div>

LIVROS DE RECORDES			
SITUAÇÕES DIDÁTICAS	O QUE SE APRENDE	EIXO	CONTEÚDOS
<div><div>I Pesquisar com as crianças sobre recordes em reportagens.</div><div>I Coleta de informações na própria escola sobre quantidade de crianças.</div><div>I Utilizar a fita métrica para medir a altura das crianças.</div><div>I Pesquisar para saber quem é o maior e o menor da família e quanto mede.</div><div>I Escrever um livro dos recordes da classe.</div><div>I Comparar com as medidas da classe: representar em tiras de cartolinas ou cordões colocados no meio da roda para que as crianças verifiquem quem é a mais alta.</div></div>	<div><div>I Comparar e diferenciar medidas e registrar.</div><div>I Comparar números dentro de uma situação real.</div><div>I Refletir sobre o sistema de escrita tendo em vista avançar em seus conhecimentos.</div></div>	<div><div>I Grandezas e medidas.</div></div>	<div><div>I Comparação de comprimentos, capacidade e pesos em contexto da vida cotidiana.</div><div>I Comparação de quantidades do ponto de vista quantitativo, utilizando:</div><div>I Relação de igualdade – tanto quanto.</div><div>I Relação de desigualdade – maior que, menor que, mais que, menos que.</div></div>

As crianças também aprendem muito a respeito da numeração escrita em situações que se formulam de maneira isolada e que estão centradas só na produção ou na interpretação. É o que acontece, por exemplo, com atividades de interpretação de jogo da loteria ou análise da numeração das ruas e com atividades de números ditados pela professora, ou pelo professor, pelas colegas e pelos colegas.

Com essas reflexões, as professoras e os professores analisaram os diagnósticos e sistematizaram sequências matemáticas, tendo em vista situações didáticas que desafiam as reflexões das crianças acerca do sistema de numeração decimal. Além



disso, avaliaram os planos de ensino com base nos indicadores de qualidade, tendo em vista qualificá-los nas formações realizadas. Para ilustrar essa discussão, segue abaixo o quadro de indicadores produzido no contexto de formação docente.

Com esses indicadores, os docentes no contexto de formação puderam avaliar

INDICADOR	GARANTIDO	GARANTIDO PARCIALMENTE	INSATISFATÓRIO
O plano de ensino foi/é um documento construído por professoras e professores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos de forma parceira e dialógica.			
O plano de ensino garante a progressão das crianças de 4 e 5 anos bimestralmente/trimestralmente – dentro do mesmo ano.			
O plano de ensino atende aos critérios de interação, diversidade, continuidade, favorecendo assim a progressão de 4 para 5 anos – de um ano para outro.			
O plano favorece a integração das demais linguagens.			
O plano de ensino é instrumento utilizado pela professora, ou pelo professor, para organizar/elaborar/acompanhar o planejamento de ensino semanal/quinzenal.			
Existem situações de ensino dentro do plano que favorecem a articulação dos eixos da matemática.			
No plano de ensino aparecem os três eixos da matemática.			
Há situações de ensino no plano que podem ser articuladas aos projetos didáticos desenvolvidos nas classes de 4 e 5 anos?			
O plano garante ações do brincar em que a matemática esteja como prática social real em favor da brincadeira?			
O(s) diagnóstico(s) de matemática está(ão) contido(s) no plano de ensino?			
As situações favorecedoras do ensino do Sistema de Numeração Decimal estão explicitadas no plano de ensino.			
O plano de ensino contempla situações de aprendizagem onde as práticas sociais do uso da matemática se façam presentes.			
Há uma articulação dos indicadores de avaliação propostos na caderneta com os conteúdos das diferentes linguagens que aparecem no plano.			

as fragilidades do plano de ensino e refletir sobre elas, com intuito de qualificar o documento.

Para dar tratamento e legitimidade aos documentos existentes nas redes há duas condições: a primeira diz respeito ao processo de construção dos documentos pedagógicos dos educadores da rede; a segunda se refere à estratégia formativa utilizada no centro da formação por meio de discussões e reflexões afinadas que contradizem a concepção sustentada na ideia do plano como algo acabado. Nessa perspectiva, a discussão toma outra conotação pautada na reflexão sobre o plano como algo que requer mudanças constantes e qualificações necessárias.

Para embasar e dar legitimidade a essa discussão, veja a seguir o fragmento de um plano de ensino qualificado após as formações realizadas em Ibitiara.

Núcleo Santa Quitéria  
Professoras: Élide Macedo, Jussandra Vieira e Maronita Dorado  
Plano de ensino de matemática, 2013, unidades 2 e 3  
Educação Infantil - Pré 1 e 2

EIXO – NÚMEROS E OPERAÇÕES

CONTEÚDOS	SITUAÇÕES DIDÁTICAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	AValiação
I Utilização da contagem nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.	I Participação em jogos de esconder, de pega-pega ou boliche nos quais um dos participantes deve contar enquanto espera os outros se posicionarem. I Brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem: Mariana conta um, dois três indiozinhos, Um dois feijão com arroz, Dança das cadeiras e Basquete dos números. I Exploração da tabela numérica de 0 a 100.	I Ler, identificar e conhecer os números por meio dos jogos e das brincadeiras. I Antecipar resultados. I Ter confiança nas próprias estratégias e na capacidade de lidar com situações matemáticas novas, utilizando conhecimentos prévios.	I Variadas situações em que os pequenos terão de ler, comparar e registrar números.



<p>Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.</p> <p>Comunicação de quantidades utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.</p>	<p>Exploração do cantinho do supermercado ou da quitanda, em situações de compra e venda, com auxílio de cédulas/moedas confeccionadas com as crianças.</p> <p>Elaboração de situações-problema.</p> <p>Controle e comparação de quantidades dos materiais de sala.</p> <p>Participação em jogos de comparação de quantidades em que discutam e compreendam como fazer para saber quem ganhou (jogo do dado, boliche etc.).</p> <p>Elaboração coletiva das regras do jogo.</p> <p>Leitura do índice e da numeração das páginas das histórias lidas pela professora, ou pelo professor.</p> <p>Colecionar, em grupo, um álbum de figurinhas do interesse das crianças.</p>	<p>Compreender regularidades do Sistema de Numeração Decimal.</p> <p>Corresponder palavras a objetos de uma coleção.</p> <p>Memorizar quantidades e antecipar resultados.</p> <p>Distinguir o que já contaram e o que não contaram.</p> <p>Contar agrupando os números.</p>	<p>Observar e anotar os critérios utilizados pelas crianças para comparar os números e decidir qual é o maior. Conforme as crianças avançam, propor novos desafios.</p>
<p>Identificação de números em diferentes contextos em que se encontram.</p>	<p>Exploração e manuseio de rótulos, embalagens e objetos nos cantos diversificados (supermercado, jogos, quitanda, feira, salão de beleza, loja etc.).</p> <p>Situações de registros e discussão coletiva na qual as crianças revisem suas hipóteses e formulem novas, para avançar em direção à escrita convencional dos números e o que ela representa.</p>	<p>Compreender que os números são usados para representar o mundo.</p> <p>Pensar sobre o sistema de numeração em situações reais de comunicação.</p> <p>Produzir escritas numéricas não convencionais e convencionais.</p> <p>Compreender a intenção comunicativa dos enunciados.</p> <p>Refletir sobre como anotar quantidades.</p>	<p>Analisar se as crianças avançaram no uso social dos números. A avaliação será de forma sistemática e ocorrerá ao longo de todo o processo de aprendizagem, levando em conta os conhecimentos prévios e possibilitando que o educando solucione situações-problema no seu dia a dia.</p>

EIXO – GRANDEZAS E MEDIDAS			
CONTEÚDOS	SITUAÇÕES DIDÁTICAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	AValiação
<p>Introdução às noções de medida de comprimento e peso com unidades convencionais e não convencionais.</p> <p>Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas.</p>	<p>Propor situações nas quais as crianças pesquisem formas alternativas de medir, propiciando que tragam algum instrumento de casa.</p> <p>Procurar e comparar dados numéricos sobre medidas de comprimento e de massa em diversos suportes textuais: revistas, livros, enciclopédias, jornais etc.</p> <p>Pesquisar, medir e verificar quem é o mais alto e o mais baixo, o mais leve e o mais pesado da família.</p> <p>Elaborar coletivamente cartazes (gráficos e tabelas) com algumas medidas da turma: número do sapato, altura e peso.</p> <p>Manusear instrumentos de medida e explorar algumas medidas de comprimento e de massa convencionais e não convencionais (trena, fita métrica, régua, balança, barbante, lápis).</p> <p>Desenhar alguns animais trabalhados na unidade 1 (baleia, arara e gafanhoto) focando peso e comprimento.</p> <p>Registrar e comparar grandezas de mesma natureza por meio de instrumentos de medidas conhecidos. Por exemplo, fita métrica, balança, recipientes de 1 litro etc.</p>	<p>Familiarizar-se com medidas de comprimento e massa.</p> <p>Utilizar unidades de medidas convencionais ou não para resolver problemas de comparação de tamanhos.</p> <p>Compreender que os instrumentos de medida são utilizados em situações específicas.</p> <p>Ordenar números do maior para o menor.</p> <p>Atribuir sentido ao utilizar unidades em função de uma situação real.</p> <p>Fazer estimativas, aprender a medir e diferenciar medidas.</p>	<p>Com a turma organizada em grupos, verificar o grau de participação, se é espontânea, se a criança precisa ser convidada a falar, se expressa-se quando chamada. Formar uma subdivisão a fim de dificultar para aqueles que já alcançaram os objetivos propostos e readaptar atividades para o grupo quando necessário.</p>



<p>Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.</p>	<p>Simulação de compra e venda nos cantos diversificados (feira, supermercado, quitanda, salão de beleza).</p> <p>Elaboração e resolução de situações-problema nos cantos diversificados.</p> <p>Construção de tabelas de preço para utilização nos cantos diversificados.</p> <p>Exploração de cédulas para familiarização com o sistema monetário brasileiro nas brincadeiras do cantinho do supermercado.</p>	<p>Aprender a nomear e identificar cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.</p>	<p>Registro descrito e fotográfico do desenvolvimento das atividades.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------

Os documentos institucionais que comunicam e conduzem as práticas pedagógicas dos profissionais em educação não são um fim em si mesmo e por isso sempre serão objeto de problematização, tendo em vista a sua ressignificação e qualificação nos espaços formativos.

Dessa forma, as tematizações e a análise de referências de autores renomados no âmbito da matemática, os aprofundamentos teóricos e as reflexões coletivas e em pequenos grupos acerca da prática pedagógica foram de extrema relevância para as aprendizagens dos profissionais envolvidos na formação do Icep. Docentes, coordenadores pedagógicos e formadores foram considerados sujeitos da aprendizagem, o que certamente refletiu na qualificação da prática pedagógica nas redes municipais parceiras desse projeto.

## Livros

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

AMADO, Cybele; INOUE, Ana (Coord.). **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. Série Educar em rede. Palmeiras (BA): Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning BR, 2007.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar – A formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças**. São Paulo: Cortez, 2017.

BARBIERI, Stela; BAROUKH, Josca Ailine (Coord.). **Interações: onde está a arte na infância**. São Paulo: Blucher, 2012.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, Carmem.; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva.; CARVALHO, Silvia Pereira de; SILVA JR., Hédio (Coord. Geral). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) e Instituto Avisa Lá, 2012 ([bit.ly/igualdade-racial](http://bit.ly/igualdade-racial)), acesso em 31/1/2019.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas (SP): Papirus, 2013.

CARDOSO, Beatriz; LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Passo Fundo (RS): Ediupf, 2015.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSMÃO, Celina; BAROUKH, Josca Ailine (Coord.). **Interações: diálogos entre o fazer e o olhar na arte**. São Paulo: Blucher, 2012.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2007.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

\_\_\_\_\_. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JONES, Marianne; SHELTON, Marilyn. **Developing your portfolio – Enhancing your learning and showing your stuff**. Nova York: Routledge, 2011.

KELLOGG, Rhoda. **Análisis de la expresión plástica del preescolar**. Buenos Aires: Kapeluz, 1986.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? – Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 2004.

MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores – Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORENO, Beatriz Ressa de. **O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série**. In: PANIZZA, Mabel et al. **Ensinar matemática na Educação Infantil e séries iniciais: análise e propostas**. (Tradução, Antonio Feltrin.) Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. **Professores – Imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.



OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

QUARANTA, María Emilia; WOLMAN, Susana. **Discussões nas aulas de matemática: o que, para que e como se discute**. In: PANIZZA, Mabel et al. **Ensinar matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: análise e propostas**. (Tradução, Antonio Feltrin.) Porto Alegre: Artmed, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOLIGO, Rosaura (Org.). **Programa de formação de professores alfabetizadores – Guia de orientações metodológicas gerais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

TOLEDO, Guilherme do Val Prado; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas (SP): Campinas, 2005.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

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

ZANLUCHI, Fernando Barroso. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação**. Londrina (PR): O Autor, 2005.

## Marcos legais

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**.

Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

## Reportagens, artigos e palestras

BARBOSA, Maria C.S. **A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade**. Revista *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, nº 1 (bit.ly/rotina-pedagogias), acesso em 14/1/2019.

BROUGÈRE, Gilles. Entrevista concedida à revista *Nova Escola*, março de 2010. Ed. 230. **Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar** (bit.ly/aprendizagem-brincar), acesso em 15/1/2019.

BRESCIANE, Ana Lucia. **Alfabetização e Educação Infantil: relações delicadas**. Revista *Avisa lá*, nº 17 (bit.ly/relacoes-delicadas).

DELCHIARO, Eliana Chiavone. **Uma gestão comprometida**. Revista *Avisa lá*, nº 28 (bit.ly/gestao-comprometida).

FERREIRA, Rosalina. **A importância de brincar na Educação Infantil**. WebArtigos (bit.ly/importancia-brincar), acesso em 15/1/2019.

FRANZINI, Lucília. **Chita no Carnaval e no São João**. Revista *Avisa lá*, nº 36 (bit.ly/chita-carnaval).

IABELBERG, Rosa. **Viver a arte, uma experiência transformadora**. Revista *Avisa lá*, nº 17 (bit.ly/viver-arte).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da arte ou arte pedagógica: um alerta para a recuperação das oficinas de percurso de criação pessoal no ensino da arte**. Revista *Pátio*. Porto Alegre: Artes Médicas. Maio/junho de 1997.

MAGALHÃES, Zilpa. **Linhas, manchas e borrões**. Revista *Avisa lá*, nº 38. Maio de 2009.

NICOLIELO, Bruna. **Elas já sabem muito. Aproveite**. Revista *Nova Escola*, dezembro de 2012 (bit.ly/sabem-muito), acesso em 25/2/2019.

OLIVEIRA, Jucilene Leite da Silva. **Ver além dos rabiscos**. Revista *Avisa lá*, nº 31 (bit.ly/alem-rabiscos).

PANNUTI, Daniela. **Interferências gráficas como apoio para o desenho infantil**. Revista *Avisa lá*, nº 33 (bit.ly/interferencias-graficas).

PARSONS, Michael. **Compreender a arte: um ato de cognição verbal e visual**. Palestra no seminário *Compreensão e o prazer da arte*. Sesc Vila Mariana,

São Paulo, agosto de 1999.

PIMENTEL, Valéria. **Bem traçadas linhas**. Revista *Avisa lá*, nº 3  
([bit.ly/tracadas-linhas](http://bit.ly/tracadas-linhas)).

REVISTA AVISA LÁ. **De olhos bem abertos**. Revista *Avisa lá*,  
nº 27 ([bit.ly/olhos-abertos](http://bit.ly/olhos-abertos)).

REVISTA AVISA LÁ. **Trabalho com artes visuais**. Edição especial, nº 8,  
2001, pp. 9 a 50.

REVISTA AVISA LÁ. **O que dizem as paredes da escola**.  
nº 13, 2003, p. 22.

### Sites

**Instituto Avisa Lá** – [www.institutoavisala.org.br](http://www.institutoavisala.org.br)

**Enciclopédia de Artes Visuais do Itaú Cultural** – [bit.ly/biblioteca-artes-visuais](http://bit.ly/biblioteca-artes-visuais)

**História das Artes** – [www.historiadasartes.com](http://www.historiadasartes.com)

**Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP)** – [www.macvirtual.usp.br](http://www.macvirtual.usp.br)

**Museu do Louvre** – [www.louvre.fr](http://www.louvre.fr) (em francês)

**Museu Virtual de Arte Brasileira** – [www.museuvirtual.com.br](http://www.museuvirtual.com.br)

### Vídeos

**Lixo extraordinário, Vik Muniz**

([youtu.be/61eudaWpWb8](https://youtu.be/61eudaWpWb8))

**Série Paralapraca – Assim se faz arte**

([youtu.be/qo66TSNfEDs](https://youtu.be/qo66TSNfEDs))

**Professor da Pré-Escola – Menino, quem foi teu mestre?**

([youtu.be/iGKyC6-nNB4](https://youtu.be/iGKyC6-nNB4))