

A Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil

FASE 1

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
GILBERTO KASSAB
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ALEXANDRE ALVES SCHNEIDER
Secretário

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
REGINA CÉLIA LICO SUZUKI
Diretora

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
YARA MARIA MATTIOLI
Diretora

EQUIPE - DOT EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA CRISTINA WEY
ANA LUIZA T. EMENDABILI
CRISTINA GIUGNO NEVES
FÁTIMA BONIFÁCIO
IVONE MOSOLINO
MATILDE CONCEIÇÃO L. SCANDOLA
PATRÍCIA MARIA TAKADA
SYLVETE MEDEIROS CORREA
VITOR HÉLIO BREVIGLIERI

CONSULTORIA PEDAGÓGICA
ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA
SILVANA DE OLIVEIRA AUGUSTO

Agradecemos a Márcia de Oliveira Lilla por,
graciosamente, ter feito a revisão.

CENTRO DE MULTIMEIOS - Setor de ARTES GRÁFICAS
Projeto gráfico e Editoração
ANA RITA DA COSTA
CONCEIÇÃO AP. B. CARLOS
JOSEANE A. FERREIRA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de
Orientação Técnica.

A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil -
fase 1 / Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo : SME /
DOT, 2007.

128p. ; v.3
Bibliografia

1.Educação Infantil I. Título

CDD 372.21

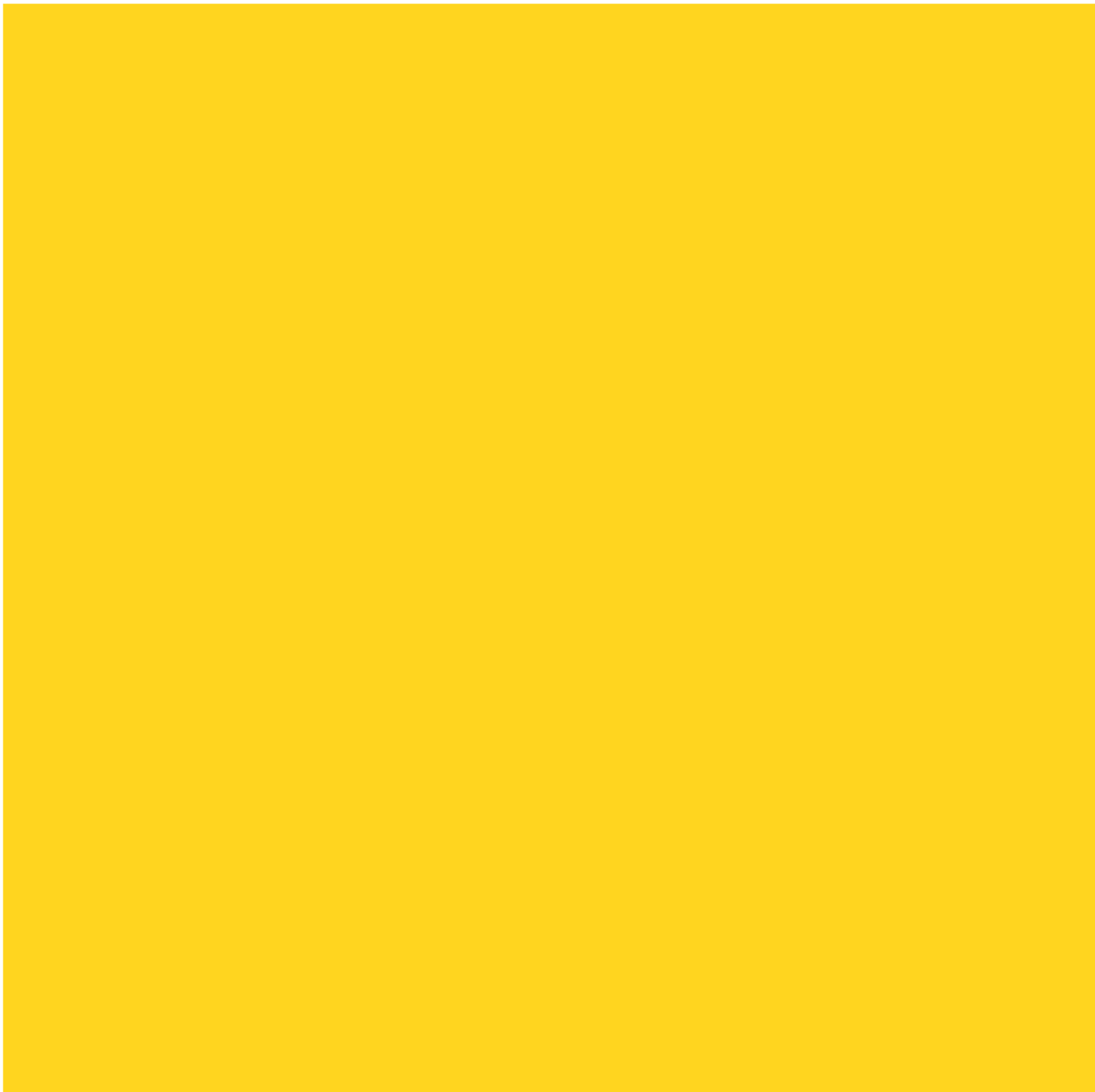
ÍNDICE

Introdução.....	11
Um plano para os Coordenadores Pedagógicos e suas equipes.....	13
Os pilares da formação.....	21
Uma síntese das temáticas discutidas.....	37
■ Os instrumentos da formação.....	47
■ Práticas culturais, portanto, educativas.....	
■ Relações entre cuidar e educar.....	51
• Práticas que cuidam e educam	
• Planejar outros momentos de cuidado	
■ O bate papo de todo dia.....	64
• As práticas de conversa	
■ Práticas sociais de leitura.....	67
• O olhar do Coordenador Pedagógico para os momentos de leitura	
■ As práticas sociais de escrita.....	79
• O olhar do Coordenador Pedagógico para a escrita dos professores em sua Unidade	

■ As crianças e o teatro.....	88
• O olhar do Coordenador Pedagógico para o teatro na UE	
■ As crianças e a música.....	93
• O olhar do Coordenador Pedagógico para a música na sua Unidade	
■ A criança e a criação plástica.....	100
• O olhar do Coordenador Pedagógico para a criação plástica em sua Unidade	
■ A criança e a brincadeira.....	105
• O olhar do Coordenador Pedagógico para a brincadeira em sua Unidade	
■ Tempo vivido, tempo pensado.....	112
Bibliografia.....	117

“O tempo é o elemento de transformação.”

Carlos Drummond de Andrade



É com muita satisfação que entregamos a todos os Gestores de CEI e EMEI da Rede Municipal de São Paulo o caderno da Fase 1 do **Programa A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil**.

As propostas contidas neste documentam e retratam experiências e conhecimentos dos profissionais que se comprometeram com o Programa. Participaram desta produção profissionais das 13 Coordenadorias foram: 30 formadoras e mais de 800 Coordenadores Pedagógicos. Esses profissionais, envolvidos na formação, atingiram nosso principal foco: 314 mil crianças de 0 a 6 anos matriculadas em nossas Unidades de Educação Infantil.

Hoje, após meses de trabalho, podemos perceber a abrangência e a importância deste Programa através da avaliação e dos relatos dos nossos Coordenadores Pedagógicos. Estes relatos, oriundos de todas as regiões desta vasta cidade, corroboram para o fato de que atingimos os objetivos propostos no início do Programa.

Acreditamos que a organização do trabalho realizado no Programa "A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil" durante o ano de 2006 será de fundamental importância para a continuidade da formação dos docentes e equipes dessas Unidades, pois subsidiará o Coordenador Pedagógico contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, com o objetivo de melhorar cada vez mais o atendimento às crianças paulistanas na faixa dos 0 aos 6 anos.

Parabéns a todos que fazem a Educação Paulistana

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação de São Paulo



Esta publicação representa mais um espaço para continuidade do diálogo entre os profissionais na tarefa de apoiar a formação continuada dos professores de uma Rede com as características da nossa, com regiões constituídas por tão diversas e dinâmicas marcas.

Em 2006 o percurso do Programa propôs que, como base dos encontros e através dos Trabalhos Pessoais propostos, cada Coordenador Pedagógico olhasse mais a fundo para as práticas vigentes nas Unidades e para as próprias ações a fim de investigar, registrar, refletir e problematizar. A tarefa foi árdua na busca de um olhar mais investigativo, curioso e principalmente inquieto, em constante construção pelo CP, como sujeito responsável, facilitador da organização dos tempos e dos espaços e determinante para a articulação das ações desenvolvidas nas Unidades de Educação Infantil.

A avaliação final, desta primeira fase do Programa, aponta, segundo os próprios Coordenadores, para alguns avanços ocorridos ao longo do ano como, por exemplo, a integração entre CEIs e EMEIs, a organização do planejamento das pautas dos horários de formação, o uso mais formativo do registro, assim como dos conteúdos discutidos nos encontros. Aspectos que certamente continuarão a ser discutidos, construídos e re-significados nas próximas etapas.

Reconhecemos os esforços e a constante busca de todos os profissionais envolvidos por melhores intervenções e práticas sempre com o objetivo central da formação: aproximar cada vez mais as crianças das práticas sociais re-significando o cotidiano das mesmas nas Unidades Educacionais. O crescimento foi visível.

Essa perspectiva continua em 2007: contamos novamente com vocês, gestores de toda a cidade de São Paulo, agora, a caminho da fase 2, com olhar apurado sobre os Planos construídos por cada Coordenador Pedagógico para as Unidades Educacionais. Apostamos nessa produção e no seu acompanhamento para a promoção de novas tessituras entre todos os sujeitos que trabalham com e para que todas as crianças vivam suas infâncias. Acreditamos que, cada vez mais, fortaleceremos nossos profissionais na busca de caminhos próprios, singulares a cada realidade, tecendo nos vários espaços coletivos, os desenhos da Rede, constituindo-se assim, efetivamente, uma Rede em rede.

Diretoria de Orientação Técnica



INTRODUÇÃO

O ponto de partida do Programa *A Rede em rede* foi o documento de orientações técnicas: “TEMPOS E ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS NOS CEIS, CRECHES E EMEIS DA CIDADE DE SÃO PAULO” escrito conjuntamente por representantes das coordenadorias, em 2005. Na ocasião todos concordavam com o fato de que o documento, em si, pouco representaria para a rede, se não pudesse gerar discussões e institucionalizar algumas práticas educativas. Foi com esse intuito que nasceu um programa de formação cujo foco principal é o Coordenador Pedagógico. Mas por que ele?

É sabido que o aperfeiçoamento do trabalho realizado com as crianças na Educação Infantil requer a presença de um conjunto variado, contínuo e cuidadosamente planejado de situações voltadas para a formação continuada de seus professores. Cada vez mais novos estudos apontam para importantes reflexões que destacam o processo sócio-histórico da criança ser e desenvolver-se em ambientes diversos onde interagem com diferentes parceiros.

O parceiro institucionalmente proposto para cuidar dessa tarefa de formação docente continuada nas Unidades Educacionais é o Coordenador Pedagógico. Reconhecemos que o cotidiano apresenta inúmeras demandas que extrapolam as ações dos professores na relação direta com as crianças. Tais demandas sempre se apresentam como problemas complexos, cuja resolução depende de um olhar muito informado, capaz de estranhar o que vê e se inquietar. A formação profissional não se encerra com a diplomação, mas se estende ao longo da vida, desafiada pelas experiências concretas vividas. Daí a importância de programas de formação continuada a todos os professores, para estimular a renovação de saberes em ambiente de aprendizagem coletiva e automotivada. Esse é um dos papéis do CP.

O Coordenador Pedagógico não é um mero gestor de sistemas, de práticas que dão certo e que sempre funcionaram. A especialidade do Coordenador Pedagógico reside em sua capacidade de descontextualizar práticas cotidianas, compreender o que é mais geral nas tantas situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar as queixas em bons problemas, congregando esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes, inventar soluções. Por isso podemos dizer que o Coordenador Pedagógico é um dos profissionais mais estratégicos na formação continuada da equipe de professores e na construção de um trabalho pedagógico nas EMEIs e CEIs.

A formação profissional constitui um complexo processo de apropriação, pelo sujeito, de formas de sentir, pensar e agir em situações criadas no ambiente onde a profissão é exercida, e de formas de atribuir significados a seus componentes. Confere a este sujeito uma identidade e o orienta a avaliar o contexto social em que o profissional está inserido e a tomar decisões que, no caso de professores, referem-se às melhores formas de mediar aprendizagens que contribuam com os avanços das crianças.

Nem sempre a criação dessa zona de desenvolvimento pelo próprio professor em formação é possibilitada. Nesse caso, perdem-se oportunidades valiosas de desconstruir formas de atuação cristalizadas, que não respondem a singularidade de cada situação educativa em uma sociedade em permanente mudança.

Para contribuir para a formação continuada do professor de Educação Infantil, nesta perspectiva, a criação de zonas de desenvolvimento deve:

- Fortalecer nele atitudes de acolhimento e respeito mútuo às crianças e seus familiares, dentro de uma prática pedagógica que integra educar e cuidar.

- Criar-lhe condições para apropriar-se de diferentes linguagens presentes na expressão artística e na brincadeira infantil para ele atuar como mediador do processo de desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança.

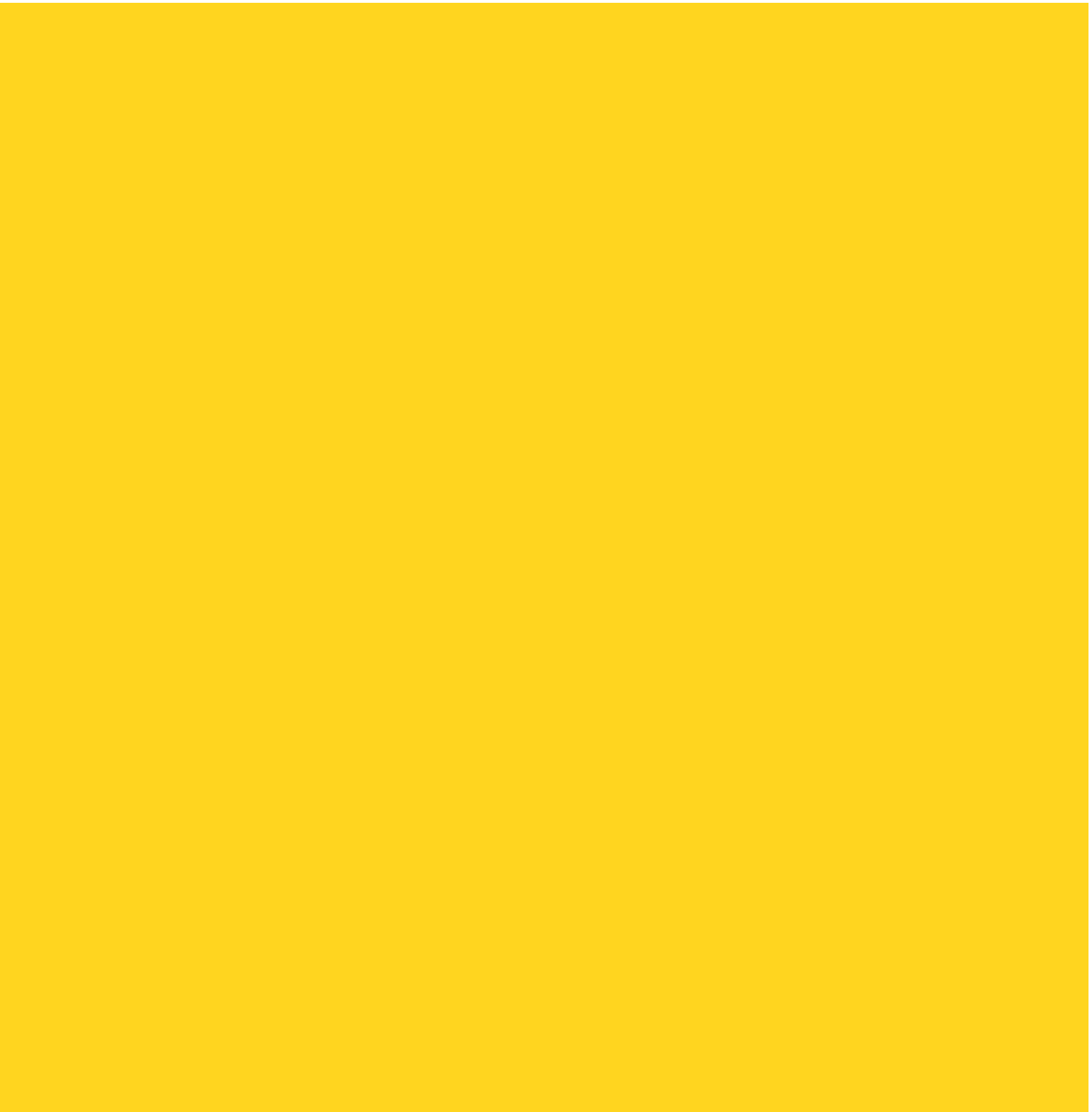
- Ajudá-lo a se apropriar de itens significativos do conhecimento historicamente construído, que o capacitem a mediar a curiosidade infantil e a construção de saberes pelas crianças sobre o mundo das ciências, das artes, sobre o fantástico e sobre si mesmas.

- Criar oportunidades para ele refletir sobre os conflitos surgidos na relação professor-criança e professor-família de modo a abordá-los de maneira cada vez mais profissional.

Esses foram alguns dos princípios que nortearam a formação em 2006.

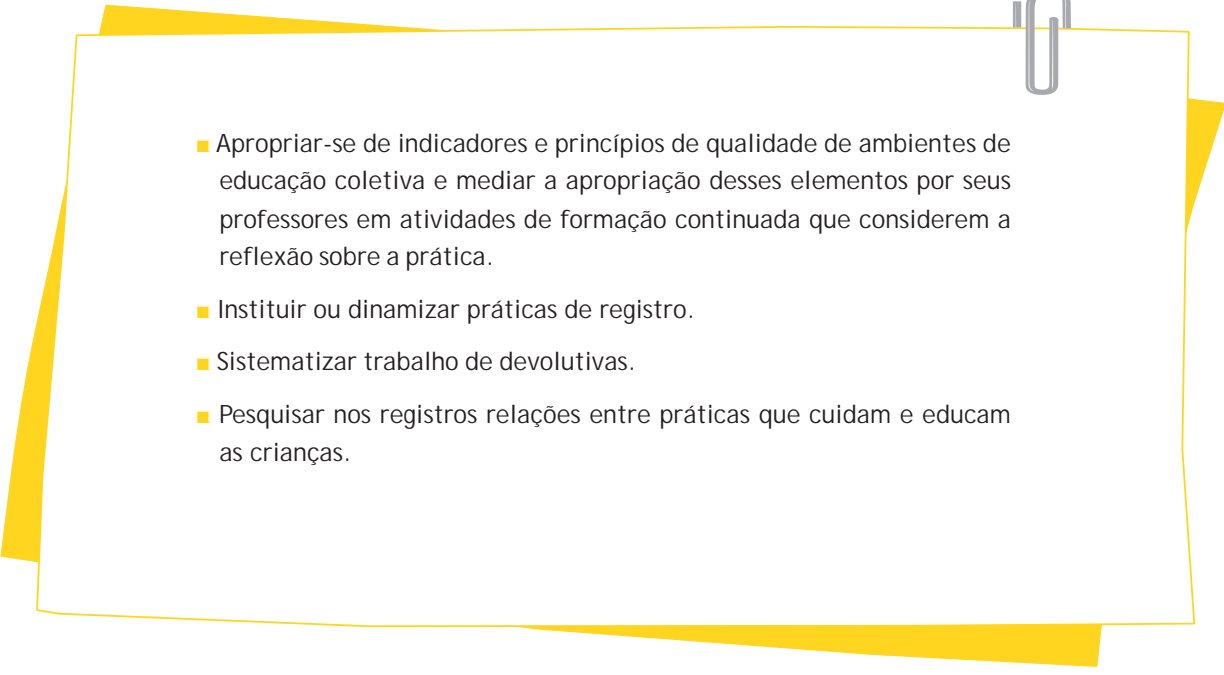


**UM PLANO PARA OS
COORDENADORES
PEDAGÓGICOS
E SUAS EQUIPES**



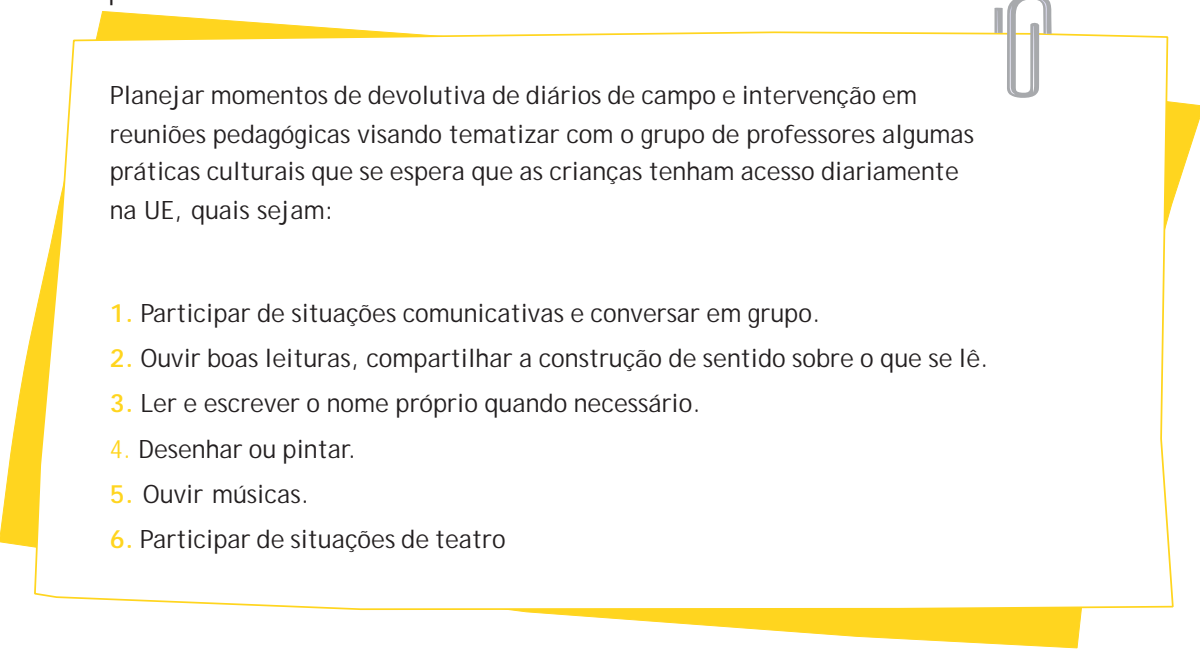
Esta publicação é destinada aos gestores pedagógicos, em particular os Coordenadores Pedagógicos que atuam nos CEIs e EMEIs da Rede municipal de São Paulo. Traz como temática básica a organização do tempo e do espaço nas UEs e pretende recuperar o sentido da socialização no desenvolvimento da criança, particularmente pela apropriação por ela de diferentes linguagens presentes na cultura. Está organizada em três módulos.

O **módulo 1** tem como objetivos discutir com o Coordenador Pedagógico o uso de uma metodologia de observação necessária à compreensão das interações nas UEs e oferecer um modelo de trabalho a partir do registro de observações de situações que possibilite construir indicadores básicos para a avaliação de aspectos gerais do ambiente que promovam o autocuidado e a qualidade de vida das crianças. Em maior ou menor grau, com mais ou menos familiaridade, lidar com expectativas básicas do trabalho de coordenação pedagógica em educação infantil de modo a:

- 
- Apropriar-se de indicadores e princípios de qualidade de ambientes de educação coletiva e mediar a apropriação desses elementos por seus professores em atividades de formação continuada que considerem a reflexão sobre a prática.
 - Instituir ou dinamizar práticas de registro.
 - Sistematizar trabalho de devolutivas.
 - Pesquisar nos registros relações entre práticas que cuidam e educam as crianças.

O **módulo 2**, o mais extenso de todos, tem como objetivos apoiar o Coordenador Pedagógico na implementação ou revitalização de algumas práticas culturais, de caráter permanente nas UEs, e alimentar as pautas (ou implementar essa prática) das reuniões pedagógicas e de outros momentos coletivos, com vistas à formação continuada de sua equipe de professores, utilizando como fonte os registros da Unidade.

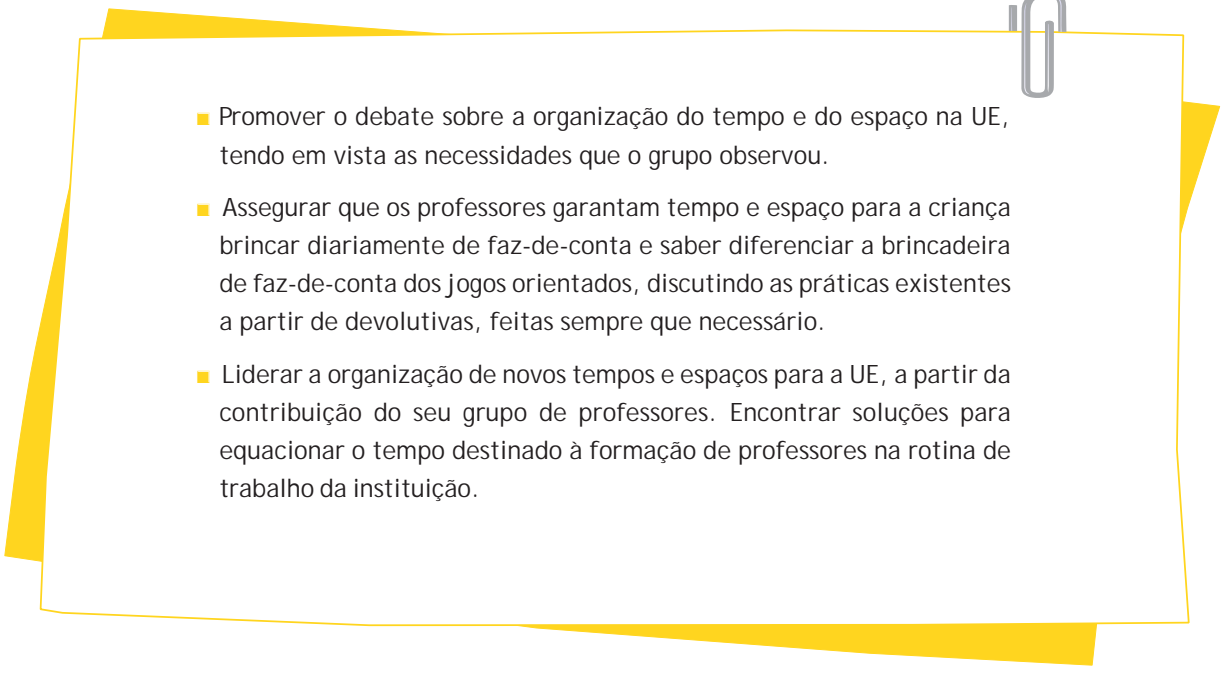
O trabalho desse módulo traz reflexões sobre algumas das práticas sociais nas UEs e a necessidade de apoiar os Coordenadores Pedagógicos, dos mais experientes aos iniciantes, na luta por implementá-las de forma sistemática, criando rotinas ou apenas alimentando-as, posto muitas as têm instituídas como vivências diárias nas UEs. Para tanto é necessário que todos tenham oportunidades de:



Planejar momentos de devolutiva de diários de campo e intervenção em reuniões pedagógicas visando tematizar com o grupo de professores algumas práticas culturais que se espera que as crianças tenham acesso diariamente na UE, quais sejam:

1. Participar de situações comunicativas e conversar em grupo.
2. Ouvir boas leituras, compartilhar a construção de sentido sobre o que se lê.
3. Ler e escrever o nome próprio quando necessário.
4. Desenhar ou pintar.
5. Ouvir músicas.
6. Participar de situações de teatro

O **módulo 3**, fecha a primeira fase da formação dos Coordenadores Pedagógicos. Através da reflexão, observação e problematização das práticas, tem como objetivo implementar ou revitalizar o faz-de-conta, a atividade mais complexa da infância, como atividade diária na UE. Isso envolve apoiar o CP na realização de reuniões pedagógicas e outros horários coletivos com vistas a melhorar o olhar de seus professores para o faz-de-conta infantil, diferenciando-o das demais possibilidades de brincar, e também alimentar o CP para o processo de atualização do diagnóstico de sua UE e de construção de referenciais para a avaliação das prioridades formativas que coordena de modo a:

- 
- Promover o debate sobre a organização do tempo e do espaço na UE, tendo em vista as necessidades que o grupo observou.
 - Assegurar que os professores garantam tempo e espaço para a criança brincar diariamente de faz-de-conta e saber diferenciar a brincadeira de faz-de-conta dos jogos orientados, discutindo as práticas existentes a partir de devolutivas, feitas sempre que necessário.
 - Liderar a organização de novos tempos e espaços para a UE, a partir da contribuição do seu grupo de professores. Encontrar soluções para equacionar o tempo destinado à formação de professores na rotina de trabalho da instituição.

Não se pretende aprofundar todos os conhecimentos sobre as didáticas específicas de cada linguagem, nem de determinar projetos para as UEs. A prioridade é possibilitar reflexões e re-significações para que os Coordenadores Pedagógicos qualifiquem a passagem do tempo das crianças na UE, junto aos educadores e particularmente aos professores para assegurar um dia-a-dia mais próximo das práticas sociais. Entendemos ser esse o sentido maior da *socialização* que a Educação Infantil tanto proclama: cuidar para que todas as crianças tenham contato direto com as práticas sociais da nossa cultura.

A tarefa não é pequena e os propósitos bastante ousados e possíveis de serem alcançados quando levados à frente por Coordenadores cada vez mais colaborativos e envolvidos na busca de uma experiência de aprendizado verdadeira para todos.



OS PILARES DA FORMAÇÃO



EIXO TEMÁTICO

Em 2006, nosso trabalho se deu em torno de um eixo temático, com objetivo de articular os trabalhos desenvolvidos nas Unidades Educacionais. Dada a presente experiência da Rede paulistana de educação de voltar suas práticas para a questão da Linguagem, o eixo básico selecionado foi o que está expresso no documento da SME/ DOT Educação Infantil “TEMPOS E ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS NOS CEIS, CRECHES E EMEIS DA CIDADE DE SÃO PAULO”.

AS LINGUAGENS NAS PRÁTICAS CULTURAIS

As linguagens, no referido documento, são entendidas como instrumentos culturalmente elaborados cuja apropriação pela criança se faz no contacto com modelos que são familiares a ela e com a diversidade cultural trazida por cada uma delas. Nos encontros de formação ocorridos nas Coordenadorias de Educação, os grupos de Coordenadores Pedagógicos refletiram sobre as práticas culturais do cotidiano das Unidades Educacionais elaborando novos observáveis e elementos simbólicos dentro de uma perspectiva de criação de novas culturas e linguagens e não de repetição mecânica de elementos trazidos pelos meios de comunicação de massa. Buscou-se assim fugir das práticas escolarizadas e escolarizantes, criando um novo modo de olhar para o dia-a-dia das instituições educativas.

DINÂMICA DOS ENCONTROS

A Fase 1 visa estimular a participação de todos os Coordenadores Pedagógicos nas reuniões realizadas nas Coordenadorias de Educação, para articular estudo, debate e análise de práticas, atividades que visam criar com eles uma forma de reflexão crítica voltada à superação de impasses e à revolução de determinadas práticas profissionais. O Programa procura destacar o Coordenador Pedagógico na posição de estudioso e de especialista na área para, a partir daí, trabalhar com suas questões e as dos colegas.

O Programa em 2006 cria oportunidades para o Coordenador Pedagógico desenvolver competências para estudar, criar novas práticas e formar conceitos, opiniões fundamentadas e atitudes de promoção humana. Para ampliar a iniciativa e a autonomia intelectual desses profissionais, propomos que:

- Participem de experiências formativas diversificadas que lhes ofereçam oportunidades de construir conhecimentos, habilidades e valores bem como fortalecer seu pensamento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal, sua capacidade para trabalhar em equipe e para tomar decisões. Daí ter dado importância ao trabalho com diferentes práticas de estudo e investigação.
- Articulem os vários conceitos trabalhados em sua formação com suas ações profissionais cotidianas. Isso envolve problematizar sua prática, pesquisar alternativas de ação, sistematizar suas reflexões em várias

formas de registro e reconstruir conhecimentos historicamente elaborados. Para tanto, além das atividades de estudo vividas nos encontros e nas atividades de trabalho pessoal, sugerimos como instrumento mediador da formação um *Diário de Campo* onde cada Coordenador Pedagógico registre suas reflexões e suas práticas cotidianas.

- investiguem, comparem, discutam, anotem e justifiquem suas respostas na construção de novas práticas junto aos professores e demais educadores da Unidade, às crianças e às famílias. Assim, um programa de orientação de leitura básica e complementar é integrante da proposta de formação.
- Estabeleçam uma relação lúdica e criativa com o saber, particularmente com a leitura e com as artes. O Programa busca dar oportunidade para o Coordenador Pedagógico criar *zonas de desenvolvimento proximal*¹ para a equipe de educadores em relação ao desenvolvimento das diferentes linguagens no sentido de aproximá-los das práticas culturais, e o faz divulgando quinzenalmente uma agenda cultural para ser comentada na Unidade, com sugestões de saraus, troca de livros, exposição, ida ao cinema, propiciando que, nos diferentes momentos e espaços de formação se apresentasse um poema, um conto, ou se comentasse um filme, livro etc.

¹ Zona de desenvolvimento proximal "é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes" (Vygotsky), (apud Passerino e Santorosa, 2000, p.5).

- Sentissem acolhidos, examinassem seu modo de agir diante de situações, historicamente construídas a partir de condições concretas, e ao mesmo tempo percebessem o quanto suas formas de reação e as concepções que as justificam podiam ser modificadas. A elaboração de um *Diário de Campo* pelo Coordenador Pedagógico, sua participação nos encontros de formação, onde era incentivado a relatar suas experiências e a ouvir a dos demais, foram fundamentais nesse processo. Os Coordenadores Pedagógicos que, de fato, se engajaram na proposta criaram o hábito de registrar seu trabalho e notaram a sensível diferença no aproveitamento dos encontros de formação.
- Busquem lidar com os próprios desejos e imaginação e trabalhem os sentimentos que a atuação profissional lhes desperta. Esse aprendizado, que é transversal a todas as situações formativas, incluiu a dimensão pessoal como um importante elemento. Isso exige a criação de um clima de aceitação e de respeito a todos os envolvidos dentro de um modo ético de tratar suas participações.

METODOLOGIA

A metodologia de formação vivenciada no Programa podia ser ampliada na experiência de formação que os Coordenadores Pedagógicos já coordenam em suas Unidades Educacionais. A cada encontro, foram propostas atividades de trabalho pessoal a serem desempenhadas pelos Coordenadores Pedagógicos em suas Unidades. A partir do quarto encontro, foram incluídas sugestões de atividades que podiam ser realizadas com os professores nas reuniões pedagógicas ou nos demais espaços de formação das Unidades e depois discutidas no grupo de formação.

O Programa não busca apenas rever e aprofundar o discurso pedagógico, mas atingir as práticas docentes das Unidades em relação às linguagens, objetivando enriquecer o ambiente dos CEIs e EMEIs com significativas experiências de trabalho com as crianças. Ele buscou articular reflexões com oportunidades para o Coordenador Pedagógico apoiar os docentes a vivenciarem com as crianças novas formas de trabalho com as diferentes linguagens, mais preocupados com a valorização do processo do que com os resultados para, deste modo, criarem diversas e significativas oportunidades para as crianças se apropriarem e se aproximarem de outras formas de significar o mundo e a si mesmas. A idéia central é que estes profissionais possam fomentar nos professores um olhar cada vez mais apurado sobre as próprias práticas.

AS OFICINAS

De modo a ampliar o domínio pelos Coordenadores Pedagógicos de diferentes linguagens, foram promovidas diversas oficinas, organizadas de acordo com as especificidades do pensar, fazer e sentir nas Artes, Movimento (Teatro e Dança) e Música.

Acreditamos que formar é diferente de informar: embora a informação seja necessária, ela não é suficiente para a construção de novos conceitos e procedimentos profissionais. Toda formação é baseada em processos de reflexão, o professor carrega consigo conhecimentos diversos e é capaz de explicar os motivos que o levaram a pensar seu próprio trabalho de determinada maneira. Tais conhecimentos são pontos de partida para qualquer reflexão. A vivência das diferentes oficinas trouxe elementos para incrementar a reflexão dos Coordenadores Pedagógicos em relação a suas próprias ações formativas.

OS CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO

Quando pensamos na importância de toda UE de Educação Infantil alimentar um cotidiano que coloque as crianças cada vez mais imersas na cultura e que seja marcado por suas tantas práticas sociais, sempre re-significadas na experiência infantil, nos colocamos muitas questões:


- Que possibilidades infantis de aprender e se desenvolver devem ser contempladas em um currículo de Educação Infantil?
- Quais seriam os parceiros necessários para que as crianças tenham todas essas possibilidades?
- Como a formação inicial e a continuada dão elementos aos docentes para mediar a aprendizagem das crianças?
- Que desafios existem hoje em sua Unidade em relação à formação continuada?
- Como promover a formação de *zonas de desenvolvimento proximal* que aperfeiçoem o trabalho docente?

Essas perguntas oportunizam ao Coordenador Pedagógico um tempo de parar, olhar para trás, fazer um balanço dos avanços e pensar sobre o que cada professor, mediado por ele, coloca como desafio pessoal na construção de novas formas de trabalho com as crianças.

Por isso, organizar os horários de formação (horários coletivos, parada pedagógica, reunião etc) tem sido uma demanda dos Coordenadores Pedagógicos de todos os lugares. Os profissionais dos CEIs há tempos preocupam-se em montar estruturas que permitam o encontro dos professores. As EMEIs, por sua vez, já têm esses momentos assegurados e discutem modos de otimizá-los.

Assim, vemos como conteúdos fundamentais da formação, as práticas culturais da Educação Infantil e os instrumentos metodológicos mais utilizados pelos Coordenadores em seu trabalho de formação de professores. Muitos Coordenadores já conheciam e faziam uso de alguns instrumentos metodológicos para o acompanhamento das práticas educativas que têm sido destacadas pelos estudos na área de formação docente. Mais experientes, puderam aprofundar seu trabalho, rever práticas há muito consolidadas e construir novos problemas, motor do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Já outros, pela primeira vez, tomaram contato com esses instrumentos, ou ainda não os utilizavam com regularidade e propriedade.

Esses dois conteúdos - as práticas culturais presentes no dia-a-dia das UEs e os instrumentos metodológicos - caminharam paralelamente nos dezoito encontros de formação da *Rede em rede*. Tais encontros partiram de um roteiro que foi re-elaborado em cada grupo de formação. Nessa publicação estamos retomando-os de modo sintético de forma que possam alimentar os estudos, debates e reflexões de toda a equipe docente e técnica.



**UMA SÍNTESE
DAS TEMÁTICAS
DISCUTIDAS**



O acompanhamento dos professores, a vontade de compreendê-los, de ajudá-los a dar sentido para o que não pode ainda ser observado, são motivações importantes do trabalho do Coordenador Pedagógico que trabalha nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Por meio do coordenador é possível construir um grupo que colabore na vivência de um dia-a-dia melhor para todas as crianças. Isso depende de conhecimentos bastante específicos: é preciso conhecer o desenvolvimento infantil, as possibilidades de aprendizagem na mediação com os elementos da cultura e os processos e estratégias de formação de professores.

Um olhar para a criança e seu desenvolvimento

Estudos e debates na área têm apontado que CEIs, Creches e EMEIs devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, lingüística. Isto implica considerar que essas instituições são contextos de aprendizagens e de trocas de significações a partir de linguagens diversas. Nessa perspectiva a aprendizagem envolve a pessoa como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações estabelecidas por parceiros, infantis e adultos, nos contextos educativos. É, portanto, uma construção social.

Através dos relacionamentos que a criança estabelece não só com os adultos, mas também com outras crianças, ela nomeia objetos, imita pessoas ou outros elementos que observou, traça desenhos, formula perguntas, elabora respostas, constantemente significando o mundo a sua volta, influenciando-o e sendo influenciada por ele. Com base nisso, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar à criança o encontro de explicações sobre o que

ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas.

A organização e o planejamento de situações pelos professores e outros educadores dos CEIs, Creches e EMEIs devem considerar que a educação das crianças de 0 a 6 anos possui especificidades que não se caracterizam pelo processo ensino-aprendizagem pautado em um modelo centrado no comando único do professor. Tal modelo, preparatório, estruturado em “disciplinas” que fragmentam o conhecimento, tem sido mostrado como preponderantemente cognitivista e voltado à reprodução da cultura existente.

Muitos educadores que trabalham com crianças pequenas costumam valorizar ações copiadas de modelos escolares tradicionais nas tarefas cotidianas que lhes propõem: atividades dirigidas usando apenas papel, tinta e lápis. Eles conhecem apenas o modelo de organização do ambiente para ações centradas no professor e por ele controladas e acreditam que elas têm maior resultado pedagógico. A concepção descrita corresponde a fragmentos de um modelo de educação escolar construído no passado para orientar o ensino de crianças mais velhas e de adolescentes. Ela persiste no imaginário e orienta a prática de muitos professores, que desconhecem outras formas mais adequadas de organizar situações de vivência, aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas, particularmente quando se trata de bebês.

Aprender deve ser uma experiência significativa para a criança e deve também integrar o que ela já conhece com aquilo que é novo para ela. As experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para que novos conhecimentos sejam por ela apropriados em situações que lhe despertem o interesse frente ao inexplorado, ao desconhecido, ajudando-a a descobrir o desejo envolvido na investigação.

A criança aprende conforme parceiros mais experientes apresentam recursos, sugestões,

explicações, perguntas, apoios emocionais que interagem com os motivos, os saberes e as capacidades das crianças. A aprendizagem se dá, também, quando a criança, mesmo sozinha ou com parceiros de sua idade, utiliza formas já vividas com parceiros adultos na exploração do ambiente e na construção de significações. Com isso ela se apropria do patrimônio cultural de seu grupo social e têm acesso a itens significativos da produção histórica e cultural da humanidade.

Adaptado do Documento Tempos e Espaços "Aprendizagem e Desenvolvimento" às páginas 23 a 26.

Os conteúdos fundamentais da formação continuada de um Coordenador Pedagógico são as práticas culturais da Educação Infantil e os instrumentos metodológicos que atualmente são os mais utilizados na formação de professores. Vamos inicialmente tratar dos instrumentos metodológicos para cada Coordenador Pedagógico aperfeiçoar sua capacidade reflexiva, como mediadores fundamentais no desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma e responsável.





INSTRUMENTOS DA FORMAÇÃO

Por instrumento entendemos, a partir da teoria elaborada por Vygotsky, normas de ação humana capazes de promover mudanças significativas em nossa forma de apreender e significar o mundo e a nós mesmos. Eles variam conforme a prática social na qual a ação humana se dá. No caso de professores e de coordenadores pedagógicos, os instrumentos utilizados nessa formação foram:

A observação

A observação é um dos principais instrumentos da formação, útil ao professor e ao coordenador pedagógico. Observar não significa passar os olhos sobre um objeto, pessoa ou situação. Nem reafirmar o que os olhos já estão acostumados a ver. A observação é um instrumento de pesquisa não de confirmação de idéias pré-concebidas. Portanto, o observador está ali para apreender um episódio, não para julgar situações. Uma observação bem feita permite que outro pesquisador acompanhe o olhar do observador e apreenda os observáveis que mais o impressionaram.

Observar exige colocar em ação uma metodologia, o que pode permitir-lhe utilizar os dados numa análise mais profunda. Uma observação tem algumas características específicas:

- um foco claramente colocado para aquele que observa (uma criança, um grupo de crianças, uma situação no refeitório, um episódio de roda de história etc.);
- pode partir de uma ou mais perguntas, ou pode iluminar amplamente uma situação para então gerar questões interessantes;
- convida a um acompanhamento curioso e interessado do que se passa na interação das crianças: seus movimentos corporais, falas, expressões faciais, os objetos que manipulam e os locais que ocupam, seu posicionamento isolado ou suas parcerias prediletas. Por isso, se estende ao longo de certo tempo, não apenas de um episódio esporádico.

O registro

Um bom registro daquilo que observamos nos possibilita fazer uma boa análise de um determinado caso. Sem ele, trabalha-se freqüentemente com ouvir dizer, com preconceitos, com informações muito incompletas. O trabalho a partir dos registros permite que se conheça melhor as práticas educativas e as hipóteses do professor, abrindo assim um caminho de diálogo e de provocações construtivas de um novo saber. Quando o professor, o coordenador pedagógico, ou o diretor de uma Unidade de Educação Infantil lê um registro feito por ele ou por um colega, ele pode analisar as concepções de criança e seu desenvolvimento que nele aparecem.

A primeira forma de registro de pontos observados é a própria memória: da infinidade de cenas que observamos diariamente, só nos lembramos de fato daquelas que já ficaram registradas na memória, em função dos nossos conhecimentos anteriores, da nossa história de vida, dos interesses etc. No entanto, a memória não nos é suficiente, posto que só registramos aquilo que podemos reconhecer, que estamos acostumados a enxergar, aquilo a que damos um significado.

Para aqueles que se iniciam na técnica de observação direta, o registro do que foi observado deve:

- ser feito, de preferência, simultaneamente à observação e informar os nomes, idades, locais, horários, situações observadas e objetos disponíveis.
- descrever com detalhes o que as pessoas observadas fazem: seus movimentos corporais, falas, expressões faciais: o que as pessoas falam e para quem falam, os objetos que manipulam e os locais onde se colocam. É importante marcar quantas crianças estão sozinhas, quantas estão próximas e quantas interagem a cada minuto da observação. Pode-se registrar, por exemplo: fulano fez algo (usando ou não quais objetos), sozinho, ou com alguém, ou ainda, para alguém. Nesse momento não se deve conjecturar sobre seus sentimentos, intenções, e registrar: “ João bateu em Maria por ciúmes” , ou “ Maria balançou a boneca para chamar a atenção de Ana” . É melhor registrar, no primeiro caso, “ João observa Maria ser abraçada pela educadora, vai até ela e lhe dá uma tapa no braço” (se foi isso que aconteceu). No segundo caso, pode ser útil registrar “Maria balançou a boneca diante de Ana, repetidamente, e Ana estendeu a mão para pegá-la enquanto olhava para Maria” (novamente, se foi isso que foi observado). O registro de uma situação, além de escrito, pode ser feito por vídeos, fotos ou áudio-gravação. De todo modo, pronto esse tipo de registro, cabe ao pesquisador transcrever com minúcias e objetividade o que foi registrado usando palavras, tabelas que somam as ocorrências de certos comportamentos etc.

O registro de observação pode ser complementado por reflexões do observador sobre como ele viu a situação. Para isso ele pode utilizar *Diários de Campo*.

O que é um diário de campo

Diários são as “*obras que registram a relação do que se faz, a sucessão do que acontece todos os dias*”. Essas obras estão presentes na história do homem há muito tempo, assumindo diversas funções. Existem, por exemplo, diários de bordo que guardam as impressões de uma inesquecível viagem, diários de navegadores rumo a terras desconhecidas que registram as descobertas do mundo novo, diários de adolescentes que contam as alegrias e tristezas da juventude, das festas e namoros, diários íntimos que guardam segredos insuspeitados... Qualquer que seja a natureza, alimentam a curiosidade dos leitores que se deixam levar pela vida do outro, por um olhar concedido pela narrativa.

Os diários de campo são narrativas pessoais que promovem reflexões da prática educativa no dia-a-dia do CEI e da EMEI. Escritos pelos próprios professores, depois do momento da prática direta com as crianças, descrevem fatos, relatam iniciativas, intervenções e resultados, sentimentos, dúvidas, inquietações. Como os diários que existem no mundo, eles contam passo a passo o que acontece todos os dias, como se sucede o tempo, considerando o olhar de seu autor. Por isso são narrativas singulares que, no conjunto, compõem uma diversidade de textos bastante interessante, que podem tratar de algum aspecto do trabalho, como o processo de adaptação, a aquisição da escrita pelas crianças, a aprendizagem de determinados procedimentos matemáticos etc. Esses assuntos são acompanhados ao longo de algum tempo (dias, semanas etc.) tecendo um percurso.

Há também notas sobre reações e características individuais das crianças, fatos inéditos daquele dia, o que foi significativo ou pode ter repercussão nos dias seguintes, episódios de parque, dificuldades da organização do tempo, relações com as famílias... Enfim, há tantos tipos de diários quanto tipos de professores, pensamentos e questões.

A escrita do diário é uma prática importante para o professor. Ao escrever ele se coloca num diálogo íntimo, numa conversa consigo mesmo, podendo tomar consciência do seu fazer, refletir sobre o que aconteceu, avaliar e muitas vezes já pensar futuras intervenções, reorganizar materiais, planejar situações que podem realizar melhor suas intenções com as crianças. Por esse meio ele pode aprender cada vez mais sobre seu próprio trabalho.

Registros dessa natureza, além do benefício imediato que trazem ao próprio ato de escrever, também ampliam os conhecimentos do professor na medida em que podem ser lidos por um parceiro mais experiente, em geral o Coordenador Pedagógico. O diário, como forma de reflexão, quando lido com seriedade e respeito, segundo contrato prévio entre o autor e seu parceiro, pode se tornar um recurso importante que permite o acesso ao pensamento do professor, fundamental na busca de estratégias que o ajudem a desestabilizar suas crenças e hipóteses, fazendo-o avançar além do que já sabe.

Sendo assim escritos, lidos e entendidos, além do prazer que oferecem aos leitores, os diários de campo contribuem significativamente para melhorar a qualidade da "relação do que se faz, do que sucede todos os dias" entre crianças, professores e pais na instituição de Educação Infantil.

Silvana Augusto
Adaptado de artigo publicado pela autora na revista *Avisa Lá* nº 1, 2000

A problematização

Muitas vezes os registros trazem informações insuficientes para que se possa compreender a complexidade das interações e dos demais elementos que interferem nas situações educativas. Tais informações não aparecem porque, provavelmente, não chamaram a atenção do professor, não estavam observáveis para ele. Nesse caso, a melhor maneira de aperfeiçoar seu registro é aprofundar suas observações: buscar informações para tornar o registro mais claro e completo, voltar a observar a situação trazida, levantar perguntas a partir do relato que possam contribuir para a problematização do episódio e a construção de uma visão mais aberta e reflexiva do ocorrido.

Uma análise de caso é uma estratégia de formação que requer do leitor o exercício da capacidade de problematizar, ou seja, de analisar o ocorrido, de pensar sobre as muitas impressões e sugestões e de tomar consciência de suas dimensões. É uma das ferramentas básicas do próprio processo de reflexão.

Há muitos aspectos a serem considerados em uma problematização. Um deles diz respeito à visão de criança e de seu desenvolvimento que está fundamentando o olhar do observador. Ao problematizar uma situação, é fundamental analisar que conceito de criança, sua educação e seu desenvolvimento dentro da cultura de seu grupo social e também dentro da cultura criada na instituição de Educação Infantil parece orientar as ações dos professores nas diferentes situações educativas.


Com a intenção de ser um parceiro no desenvolvimento profissional deles, pode-se perguntar: “Como superar olhares muito limitados e torná-los olhares teoricamente mediados?” O caminho que tem sido proposto é o de rever como aprendizagem e desenvolvimento são hoje conceituados, e como o papel do professor pode ser definido a partir dessas conceituações.

**PRÁTICAS CULTURAIS,
PORTANTO,
EDUCATIVAS**



Cada UE desenha para a infância um cotidiano que considera culturalmente relevante, potencialmente capaz de partilhar com as crianças parte importante da nossa herança cultural. Nessa tarefa os educadores reconhecem que o cotidiano infantil deve ser vivido a partir de diversas práticas sociais, dado que cuidar da socialização significa cuidar para que todas as crianças tenham contato direto com as práticas sociais da nossa cultura. Conforme as práticas educativas provocam uma imersão das mesmas na cultura, elas lhes propiciam a apropriação das experiências e a criação de novos significados e, por que não dizer, de uma outra realidade.

As UEs destinam tempo para atividades diversas, a depender de suas intenções e de seu Projeto Pedagógico. Mas, todas elas precisam considerar a diversidade de oportunidades a que as crianças precisam ter acesso. Um dia-a-dia melhor para todas as crianças deve oportunizar ações que cuidam e educam, simultaneamente, nos mais diferentes contextos significados culturalmente por meio das tantas práticas sociais tais como:

- 
- Alimentar-se, aproveitando momentos agradáveis, ricos e relevantes para a construção dos hábitos no café, lanche, almoço etc., todos os momentos cotidianos como também os mais esporádicos tais como piquenique, festa de aniversário etc., não apenas no aspecto da nutrição do corpo, mas também da imaginação, dos sentidos, dos afetos.
 - Cuidar de si em relação à sua saúde, higiene, sono, segurança.
 - Comunicar-se e/ou conversar com um parceiro adulto ou um companheiro de outra idade, e ser ouvida, apoiada, estimulada.
 - Conversar com outras crianças, mediadas pelo adulto, pelos assuntos diversos que interessam a todos.
 - Ouvir uma boa leitura, ocasião fundamental para o desenvolvimento de comportamentos leitores. O professor, numa instituição de educação infantil, provavelmente é o único leitor de fato e por isso é responsável por participar às crianças seus atos leitores.
 - Ditar textos ao adulto, nas ocasiões em que a mediação por escrito se faz necessário, como oportunidade de se deparar com as práticas de escrita e pensar sobre elas.
 - Criar, inventar, conhecer as possibilidades de expressão plástica.
 - Expressar-se gestualmente, dançar etc.
 - Brincar.

Relações entre cuidar e educar

Em uma visão transformadora da Educação Infantil é importante tomar as atividades diárias de cuidado físico na UE e avaliar como planejá-las de um modo que aperfeiçoe o cuidar e o educar enquanto tarefas integradas voltadas a atender às diversas dimensões da criança na instituição educativa, a partir de conhecimentos elaborados nos diversos campos do saber.

Iniciemos por refletir sobre as relações que podem ser estabelecidas entre o cuidado e a educação.

Cuidar educando, educar cuidando

A produtiva integração dos CEIs, das Creches com as EMEIs, formando o nível que a legislação chama de Educação Infantil, tem requerido que seja superada a histórica dicotomia que tem considerado a creche como um local de cuidar da criança e a pré-escola como um ambiente de educá-la. A discussão que se coloca é: *é possível cuidar sem educar e educar sem cuidar?* Hoje, a tarefa que se propõe à Educação Infantil é redefinir os dois termos, integrando-os em uma só meta: mediar o desenvolvimento sócio-cultural de nossas crianças desde seu nascimento.

Cuidar não é um ato isolado, mas um conjunto de atitudes em benefício do outro. Cuidar da criança não significa somente atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação a sono, fome, sede, higiene, dor, etc, embora estes aspectos devam ser atendidos com a maior eficiência possível, dado serem as crianças pequenas vulneráveis a vários riscos e doenças que podem ser previstos e controlados.

O necessário trabalho preventivo ocorre pelo estabelecimento de uma parceria com as famílias na observação de sinais e detecção de sintomas ligados a alguns problemas e doenças e o encaminhamento da criança ao serviço de saúde. A prevenção ocorre também pelo trabalho cotidiano com as crianças que leva à formação de hábitos de cuidado pessoal, e pela adequada organização do ambiente do CEI, da Creche e da EMEI.

As atividades de cuidado incluem, além disso, criar um ambiente que garanta, ao lado do conforto e da segurança física, a segurança psicológica das crianças e o acompanhamento e estimulação para elas explorarem o ambiente e construírem sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos com formas de agir, sentir e pensar culturalmente determinadas, embora apropriadas de modo único e inovador.

Cuidar da criança é uma ação complexa que envolve diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares. Refere-se a planejar situações que ofereçam à criança acolhimento, atenção, estímulo, desafio, de modo que ela satisfaça suas necessidades de diversos tipos e aprenda a fazê-lo de forma cada vez mais autônoma.

Quando a criança percebe que está sendo cuidada, sente-se segura. Aos poucos ela vai adquirindo autonomia para tentar fazer sozinha aquilo que fazia com o auxílio de alguém, até o momento em que se torna independente, cuidando de si mesma. Com a experiência, ela aprende não apenas a cuidar de si, mas também a cuidar do outro.

Já educar a criança, é criar condições para ela apropriar-se de formas de agir e de significações presentes em seu meio social, formas estas que a levam a constituir-se como um sujeito histórico. Ao fazê-lo, a criança desenvolve sua afetividade, motricidade, imaginação, raciocínio e linguagem, formando um conceito positivo em relação a si mesma.

Uma educação que cuida da criança propõe metas valiosas para sua aprendizagem e seu desenvolvimento e, além disso, seleciona experiências de aprendizagem socialmente relevantes e pessoalmente significativas.

O professor educa e cuida especialmente ao acolher a criança nos momentos difíceis, ao fazê-la sentir-se confortável e segura, ao orientá-la quando necessário, ao apresentar-lhe o que há de encantador no mundo da música e das artes, da natureza e da sociedade, e muito mais. Ele também cuida e educa quando promove e acolhe as interações que a criança estabelece com outras crianças e quando organiza e dá oportunidade para que elas compartilhem experiências e saberes.

Acima de tudo, o professor cuida e educa quando trabalha na perspectiva da inclusão social e garante a todas as crianças com as quais trabalha uma experiência bem sucedida de aprendizagem, inclusive com aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais. O professor cuida e educa quando ele combate preconceitos e discriminações de etnia, credo, cultura e condição social, fortalecendo a auto-estima de todas as crianças.

Para que o educar e o cuidar sejam traduzidos em práticas que tenham qualidade, é necessário que os professores planejem suas ações visando ajudar as crianças a ampliar as possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais, a compreender a forma socialmente injusta como os preconceitos são construídos e alimentados, e a construir atitudes de respeito e solidariedade.

Adaptado do documento
Tempos e Espaços "Educar e Cuidar: Por que a Educação Infantil passou a tratar
desses dois conceitos de modo integrado?" às páginas 17 a 20.

A formação de coordenadores pedagógicos e de professores que trabalham em instituições de Educação Infantil deve discutir:

- Como cuidado e educação aparecem nas situações cotidianas observadas na Unidade?
- Como garantir um “cuidado que educa”?
- Como o CEI e a EMEI organizam seus ambientes para atender as necessidades físicas das crianças?
- O que fazer para aperfeiçoá-los?
- Como a criança aprende a cuidar de si de um modo satisfatório, agradável, saudável?
- Que condições são dadas no CEI ou EMEI para a criança aprender a se cuidar?
- Que condições para aprender a cuidar de si existem em relação às crianças com necessidades educacionais especiais atendidas no CEI ou EMEI?

Muitos professores na Educação Infantil não acham que trocar fraldas, dar banho, acompanhar crianças ao banheiro, acomodá-las em momentos de repouso, orientar momentos de lanche e/ou almoço, são tarefas educativas. Separam no ser humano, os aspectos biológico, cultural, cognitivo e afetivo. Esta concepção de cuidado e de educação está hoje sendo muito questionada na área.

Para dominar corretamente a colher um bebê em um CEI emprega muito esforço, assim como a criança na EMEI é muito desafiada conforme aprende a cuidar de si mesma e de seus pertences. Apesar de tais tarefas serem parte daquilo que se denomina educação informal, nas instituições de educação elas devem ser especialmente planejadas. Por que isso ocorre? As pessoas que cercam as crianças em suas famílias e na própria comunidade, ainda que não possuam nenhuma noção de microbiologia e não conheçam profundamente procedimentos de higiene e saúde, são capazes de cuidar delas. Modos de cuidar são transmitidos por meio de práticas culturalmente instituídas e atualizadas de geração a geração: penteia-se uma criança tal como um dia sentiu-se penteada, seja lá o que isso possa significar. Da mesma forma, cuida-se das roupas, dos hábitos de banho etc. Todos esses gestos, por sua vez, marcam as crianças, cumprindo o papel simbólico do cuidado entre os homens. Cuidar é algo que só se aprende com o outro, recebendo cuidado.

Ocorre, porém, que nos ambientes coletivos a circulação de pessoas é muito maior do que no ambiente doméstico, o que, certamente, cria uma dinâmica diferente que exigirá rotinas apropriadas: um banheiro usado por cinco ou seis pessoas, por exemplo, não deve ter o mesmo funcionamento de um banheiro usado por mais de cem crianças. Além disso, o que é ainda mais sério, em muitas instituições educativas, as práticas que envolvem os cuidados não estão revestidas desse estofo simbólico: muitas vezes o planejamento do almoço ou do lanche, por exemplo, não

promove um ambiente adequado para que as crianças conversem, experimentem sabores, construam preferências, constituam lembranças de cheiros e paladares, como ocorre, de fato, nas situações sociais que envolvem o alimento nas culturas. Da mesma forma, pode-se pensar a higiene no banheiro: medir a quantidade de papel que lhe pareça suficiente, controlar seus gestos para a melhor higiene, observar as práticas de asseio do vaso sanitário são atos necessários para quem está aprendendo a estar consigo e cuidar de seu próprio corpo.

Por esses motivos, CEIs e EMEIs precisam planejar o trabalho com os cuidados: eles não ocorrem naturalmente em um ambiente coletivo e, sendo espaço de educação, precisam ser suficientes para a construção de memórias sobre o cuidado humano e de hábitos para cuidar de si bem como dos colegas que compartilham do mesmo espaço.

Para a criança, as situações de alimentação, de higiene, de sono, de receber medicação são ocasiões de importantes aprendizagens. Para compreender o desenvolvimento da criança, há necessidade que professores e outros educadores se apropriem de informações sobre processos infecciosos, metabolismo humano, saúde coletiva etc. que podem lhes ajudar a arranjar as melhores condições de vivência da criança na instituição de Educação Infantil.

Ao observar o cotidiano, professores, coordenadores pedagógicos e diretores devem estar atentos a dois aspectos que envolvem o conceito de uma vida mais saudável em ambientes coletivos: os procedimentos que seus educadores utilizam no trato da saúde, e o significado social que tais ações e gestos imprimem nas crianças. Muitas vezes as ações de cuidado são extremamente impessoais; outras vezes, são carregadas de afetos, porém insuficientes do ponto de vista da promoção de saúde em um ambiente coletivo.

Para que impressões acerca dos cuidados físicos não fiquem circunscritas a queixas, mas

resultem em melhorias para crianças e adultos, é preciso elaborar um projeto de aperfeiçoamento da ação profissional dos professores que discuta: Como podem ser aperfeiçoadas as práticas sociais de cuidado físico existentes nas instituições de Educação Infantil? Como construir novas práticas de educar para o autocuidado em CEIs e EMEIs?

Ao se analisar o ambiente do CEI ou EMEI é possível decidir ampliar a quantidade de pias existente, a distribuição do papel higiênico para limpeza do nariz, o acesso das crianças ao sabonete, entre outros aspectos. Crianças muito pequenas podem aprender a pegar um pedaço de papel higiênico, limpar com ele seu nariz e jogá-lo no lixo! Aprendem a lavar as mãos antes de comer ou após lidar com tinta, ou areia.


Práticas que cuidam e educam

Dentro de uma visão de educar e cuidar que vê a criança como um ser inteiro que constrói significados na interação com um ambiente complexo, cheio de facetas, normas, possibilidades de ação, é preciso desenvolver um olhar que considere a gestão pedagógica das situações criadas também nesse ambiente. Pouco adianta implementar práticas que não sejam construídas conceitualmente, no campo das teorias, e que não sejam apropriadas pelos professores e demais educadores. Muitas das práticas de cuidado físico obedecem a normas e exigências institucionais que nem sempre estão contextualizadas no marco de novos hábitos culturais promotores de novas aprendizagens pelas crianças.

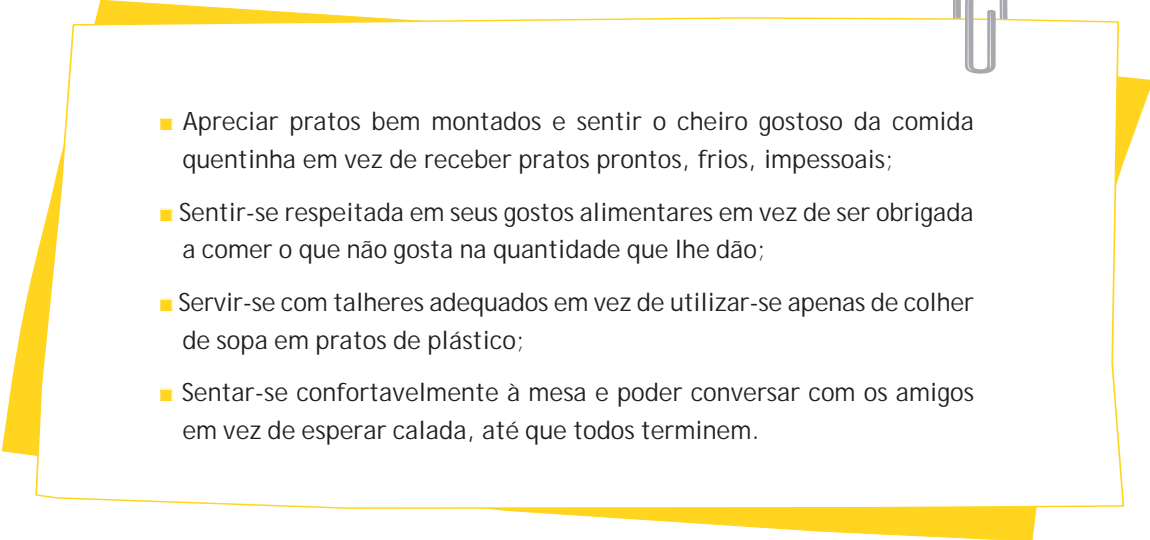
Vamos refletir sobre mais um aspecto do cotidiano educativo, os momentos de alimentação.

Comer é um ato simbólico, além de biológico. Diferentemente de outros animais, não comemos apenas para matar a fome. O momento de alimentação é marcado por outros significados: o alimento está presente nas festas, na hora de comemorar um acontecimento feliz. Também está presente nas horas tristes: quem não gosta de preparar uma saborosa sopa quentinha para um doente que precisa de acolhimento? No dia do casamento, do batizado, na hora de reunir a família, há sempre um convite a sentar à mesa e compartilhar a comida. Até nas religiões o alimento aparece como símbolo que representa algo mais do que suas propriedades nutricionais: católicos recebem, pela hóstia, o corpo de Cristo, fiéis das religiões afro e afro-brasileiro também oferecem a seus orixás alimentos especiais. Judeus e budistas escolhem alimentos específicos para marcar determinadas épocas do ano. E, desse modo, vamos constatando o quanto a alimentação é cultural e social. Por isso, quando provemos alimento a alguém, além de todos os nutrientes que oferecemos, também alimentamos seu espírito, sua alma, sua imaginação e cuidamos para que participe dos costumes de sua cultura e esteja com os outros.

Em nossa cultura, sabemos, o alimento aparece não só para nutrir o corpo, mas também a imaginação e o relacionamento entre as pessoas. Muitas são as práticas e os rituais de alimentação:

- 
- a preparação da cesta, arrumação da toalha xadrez e a escolha de uma boa sombra para o piquenique, regado a frutas frescas e lanches gostosos;
 - a arrumação da mesa para a festa de aniversário, a composição das cores dos doces e bolos e a entrega às delícias do açúcar, de vez em quando;
 - os momentos de recreio coletivo, hora de sentar-se à sombra para compartilhar a lancheira, sentir o cheiro das coisinhas enviadas de casa e olhar com curiosidade o recheio da lancheira do colega, quem sabe para trocar uma bolacha ou uma fruta diferente;
 - o momento do almoço, feito pela cozinheira ou, mesmo no caso da comida terceirizada, oferecida de um modo bonito, agradável, convite a passar boas horas saboreando e conversando com os colegas;
 - o momento do suco, entre uma e outra atividade importante do dia, servido de um jeito interessante, uma gentileza fresquinha promovida pelos adultos;
 - os momentos de cozinhar, de preparar com a ajuda de adultos um lanche gostoso, pipoca, gelatina e outras tantas coisas que povoam as memórias culinárias das crianças.
 - a hora da mamadeira com um leite especialmente preparado, ou um simples chazinho de erva doce, um alento adoçado não por açúcar, mas pelo colo quente e o olhar cuidadoso do adulto.

No CEI e na EMEI a alimentação pode ser tratada como um gesto sócio cultural, conforme os professores ajudam a criança a:

- 
- Apreciar pratos bem montados e sentir o cheiro gostoso da comida quentinha em vez de receber pratos prontos, frios, impessoais;
 - Sentir-se respeitada em seus gostos alimentares em vez de ser obrigada a comer o que não gosta na quantidade que lhe dão;
 - Servir-se com talheres adequados em vez de utilizar-se apenas de colher de sopa em pratos de plástico;
 - Sentar-se confortavelmente à mesa e poder conversar com os amigos em vez de esperar calada, até que todos terminem.

Esses pontos nos levam a refletir: *como têm sido vivenciados os momentos de lanche e de almoço pelas crianças no CEI e na EMEI? E pelos adultos? Quais são as práticas culturais que envolvem a alimentação na UE? Existe alguma participação da família no item alimentação? É uma participação que permite uma parceria, uma troca real?*

Quando se analisa os registros de algumas práticas observadas em momentos coletivos de alimentação em CEIs e EMEIs, muitas vezes são constatados problemas que necessitam de uma solução. No horário de almoço é possível observar: o modo apressado com que as crianças precisam comer, o modo frio e impessoal como os pratos de comida são postos, a espera excessiva e desgastante das turmas que se revezam para usar o refeitório, a impaciência, o

cansaço e o desgaste dos adultos que acompanham esse momento. No horário do lanche, nota-se, muitas vezes, o desperdício de alimento, um consumo exagerado de balas, salgadinhos e outras guloseimas trazidas de casa pelas crianças, a falta de um local adequado para se acomodar enquanto comem gerando desconforto a pressa com que as crianças tomam o lanche para sair para o parque.

Problemas como esses, tão comuns em ambientes coletivos, já foram enfrentados por muitos diretores e coordenadores pedagógicos de CEIs e EMEl. Alternativas interessantes foram pensadas, envolvendo profissionais de diferentes áreas: professores, agentes escolares, nutricionistas etc. Por isso, em muitos locais, os problemas que se quer enfrentar são menos graves, não suscitam mudanças profundas, mas apenas melhorias nas práticas que já foram implementadas, o que se faz necessário em um grupo que constantemente avalia e re-avalia a qualidade das experiências que se pretende oportunizar às crianças.

É plenamente possível organizar um plano de ação de modo a rever as práticas de alimentação, tornando-as mais nutritivas para o corpo, para a imaginação, os afetos, de modo que se alimentar seja mais uma oportunidade de socialização.

Planejar outros momentos de cuidado

Esse mesmo movimento vivido a partir do enfoque da alimentação pode ser feito considerando outros tantos aspectos, muitas vezes pequenos detalhes do cotidiano, que melhoram muito a qualidade de vida de crianças e adultos em uma UE.

Numa grande cidade como São Paulo, as práticas de repouso como a sesta, por exemplo, que antes marcavam a passagem de um momento a outro do dia, hoje estão desaparecendo por completo. Os adultos, muitas vezes, movidos pelo tempo corrido das rotinas institucionais, também não vivem mais esse tempo. Mas repousar é importante para o desenvolvimento infantil e se faz necessário na UE, sobretudo para as crianças que freqüentam a instituição em período integral.

Algumas questões podem ajudar no planejamento do repouso nas Creches, CEIs e EMEIs: *Como o repouso é visto em cada UE? Todas as pessoas da UE reconhecem sua importância? Como a comunidade local e as famílias lidam com os tempos de trabalho e de descanso? Que práticas culturais acerca do repouso estão mais presentes na vida das crianças da UE? Como se pode investigar a respeito e avaliar a qualidade dos momentos de sono ou repouso na UE? Em que momentos do dia as crianças ficam mais cansadas? O que é possível fazer nesses momentos para assegurar conforto a todas as crianças, em seus diferentes tempos? O que caracteriza uma atividade repousante?*

O contato com a natureza e o sol: estar ao ar livre e tomar banho de sol são igualmente atitudes importantes para a qualidade de vida, tanto do ponto de vista biológico quanto cultural: faz bem para a pele, para os ossos e é um excelente momento para espairecer, movimentar-se mais livremente, observar os tempos da natureza.

Convencidos disso é possível pensar: *Por quanto tempo as crianças permanecem em locais fechados e por quanto tempo desfrutam do ar livre na UE? Em que momento do dia elas saem mais? Qual é a qualidade do sol nesses momentos? Qual é o melhor momento do dia para se tomar um banho de sol? Que atividades são possíveis nesses momentos? Jogos, brincadeiras, investigação da natureza, pintura, piquenique, jogos com areia, o que mais?*

O autocuidado, o cuidar de si mesmo, o olhar-se com atenção e assumir as ações para o seu próprio bem estar, são atitudes que se aprende desde pequeno. Elas têm tudo a ver com a construção de uma auto-imagem positiva e da auto-estima. Ações muito simples podem gerar aprendizagens sofisticadas, por isso é importante pensar a respeito. *Convém refletir, como o autocuidado ocorre na UE? Que objetos de uso pessoal a comunidade que frequenta a UE costuma utilizar em casa? E os professores, quais utilizam em seu cotidiano para a promoção de seu cuidado pessoal, a manutenção da sua imagem e conforto? Quais são os objetos que utilizam na UE: escova de dente? toalha de rosto? pente? presilhas, fivelas, elásticos, ou algum outro acessório? Como as crianças arrumam suas sacolas e mochilas? Em que momentos do dia se preocupam mais em lavar o rosto, arrumar os cabelos, lavar as mãos? Que condições materiais possuem para se dedicar a tais práticas? Como podem fazer isso de maneira lúdica e integrada com as demais atividades de seu cotidiano?*

Há ainda outros assuntos para serem problematizados: a segurança dos ambientes externos e internos; a limpeza e manutenção das salas por adultos e crianças; os banhos e as trocas de fraldas nas salas de crianças menores; a qualidade do ambiente sonoro e da estética dos lugares etc.

Para refletir sobre as práticas existentes e sobre como aperfeiçoá-las, faz-se necessário, ler publicações referentes à temática que se quer aprofundar a partir da qual se pode elaborar um roteiro de observação que guie o olhar para o CEI ou a EMEI, e que aponte formas de aperfeiçoar a prática em foco.

O bate-papo de todo dia

A conversa, uma das práticas mais comuns entre os adultos, dá contexto para as significações infantis. Quando nos voltamos para observar o bate-papo das crianças no CEI e na EMEI, percebemos muitas vezes que no cotidiano das instituições de Educação Infantil, nem sempre a linguagem oral é tratada como algo a ser intencionalmente trabalhado. Muitas vezes a conversa ocorre para passar o tempo, para contextualizar os recados do professor, passar informações, orientações etc. Também é comum encontrar o silêncio ou falas muito estereotipadas e infantilizadas no tratamento dado aos bebês. Bem se vê que, desse modo, as falas infantis aparecem de forma artificial, desprovida dos propósitos sociais de uma real situação de comunicação.

Sabemos que, qualquer que seja a experiência das crianças que freqüentam as U.E.s, todas elas aprenderão a falar. *Mas, então, por que a Educação Infantil deve se preocupar com o assunto? Se todas as crianças nascem equipadas para falar a sua língua, que diferença uma U.E. pode trazer para a criança em desenvolvimento?*

Aprender a falar é algo que se dá no convívio familiar e na imersão da criança na vida cotidiana de sua comunidade. No entanto, aprender as práticas sociais típicas dessa língua, é algo que se faz praticando, envolvendo-se nas tantas possibilidades comunicativas que se apresentam na vida. Nesse ponto, os CEIs e as EMEIs têm um papel fundamental: possibilitar a todas as crianças conversar com seus pares. Em que outro contexto é possível ver tantas crianças conversando animadamente enquanto compartilham um cotidiano cheio de coisas a aprender, a

compreender, e se encantar? A roda de conversa cria um tipo de interação totalmente diferente da conversa em pequenos grupos: no coletivo, as crianças precisam colocar em jogo competências lingüísticas e expressivas que não são acionadas quando o jogo é um diálogo entre duas pessoas.

Quando se busca conhecer melhor essa comunicação pela análise de registros de rodas de conversa observadas em grupos de crianças, é possível refletir: *Quais são os assuntos das rodas? Como as crianças se orientam para produzir suas falas? O que as crianças estão aprendendo enquanto conversam? O que as crianças aprendem sobre aquilo que estão conversando? Que significados são associados aos temas, como confrontam diferentes visões e as modificam? O que as crianças aprendem sobre como se conversa em grupo? Como se apropriam das regras que orientam o comportamento dos participantes de uma conversa?*

É importante apontar que a roda de conversa não é uma prática centrada no professor, que controla as participações, mas é um dos momentos de diálogo, de *con-versar*, ou seja, de *versar* com o outro, de usar palavras para confrontar significações com os parceiros. Nessa atividade, a conversa “roda” entre os participantes, não fica restrita a algumas das crianças, muito menos ao professor. Quando se observa uma roda de conversa ou se analisa um registro da mesma, é importante avaliar como as crianças e adultos interagem na elaboração do tema e na situação.

As práticas de conversa

A dificuldade de muitos professores ajudarem as crianças a participar com mais desenvoltura nessa situação se explica, em parte, pelo desconhecimento do modo próprio como a criança pensa e da própria conversa como algo a ser aprendido na cultura, já que ninguém

nasce sabendo conversar. Crianças conversam com a mesma seriedade e interesse com que se empenham para compreender o mundo. A leitura e análise dos registros de trabalho dos professores dos CEIs e EMEIs são ações muito significativas para ajudá-los a aprofundar essa compreensão, conforme eles são estimulados a registrar e transcrever as conversas das crianças. Eles podem analisar como as conversas se dão mesmo entre os pequenos, que ainda não utilizam a linguagem verbal para expressar-se, período em que os adultos exercem para ele papel fundamental: apóiam a fala da criança, dão significado às suas primeiras expressões orais e a introduzem no universo da fala, por meio de sua interlocução interessada. Pensando nisso, é fundamental observar como as situações comunicativas têm ocorrido nas salas dos menores, registrar e discutir no grupo de professores sobre as possibilidades comunicativas que de fato fazem sentido para essas crianças.

A possibilidade de ouvir diferentes falantes, de acessar diferentes repertórios amplia muito as possibilidades discursivas das crianças. Por isso, pode ser interessante convidar as demais pessoas da comunidade, pais, mães, irmãos mais velhos, tios, avós, os comerciantes da rua etc. para participarem do trabalho realizado na UE: eles podem integrar algumas das rodas de conversa, compartilhando seus assuntos com as crianças.

Práticas sociais de leitura

A leitura é uma outra prática social cada vez mais presente na nossa vida: *Como cada professor, coordenador pedagógico ou diretor, além dos outros profissionais que trabalham no CEI ou EMEI se relaciona com a leitura na sua vida? Que livros costuma ler? Ele os compra? Empréstimo? Como os escolhe? Que outras coisas ele lê, além de livros? E as crianças de sua família?*

A construção de boas práticas de leitura começa cedo, e é fundamental observá-las e registrá-las: *Que práticas leitoras estão presentes entre as crianças? Com que frequência elas participam de uma atividade que envolve o contato com livros? Que comportamentos elas exercitam como leitoras?*

A escrita é uma das mais importantes heranças culturais e é responsável por mudanças significativas no modo como a humanidade passou a pensar, desde sua invenção. Contudo, não é de se estranhar que, ainda assim, este assunto seja tão polêmico nas UEs.

Os métodos de alfabetização baseados em práticas escolares de leitura, durante anos, afastaram os leitores de um contato mais significativo com a leitura e desperdiçaram tempo das crianças com conhecimentos que não são relevantes diante do que de fato é importante que elas aprendam. Centrou-se a atenção sobre as práticas de decodificação do escrito, mas não de reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever.

Para construir conhecimentos sobre como as crianças se introduzem nas práticas de leitura é preciso que os professores leiam para elas. Muitas dúvidas surgirão e cabe ao coordenador pedagógico reconhecer os problemas de seus professores, ajudá-los a construir respostas e uma nova prática.

O olhar do Coordenador Pedagógico para os momentos de leitura na UE

Para mediar a construção pelo professor de Educação Infantil de uma relação diferente com a leitura, é fundamental conhecer como a leitura aparece na U.E. Que práticas estão mais presentes entre as crianças? E entre os professores? Que dúvidas eles têm? Como será que essas dúvidas foram construídas?

Refletir sobre os relatos dos professores são o ponto de partida para a busca de referenciais teóricos, como nos exemplos a seguir.

Caso A:

A leitura dos registros de um mês de trabalho da professora A, do maternal, revela que ela conta histórias diariamente para as crianças. Ela resgata suas histórias de infância e também inventa outras. Muitas vezes utiliza fantoches, caixas de histórias e outros objetos. Ela argumenta que contar é melhor do que ler porque “as crianças não se entretêm muito com a leitura, são muito pequenos”. Os únicos livros que ela apresentou ao grupo foram os exemplares sem textos, só com ilustrações, ou aqueles com textos bem curtos, com ilustrações grandes e coloridas.


Esse caso, tão comum nas UEs, pode ser estudado a partir das reflexões de Delia Lerner sobre a leitura. Diz ela:

“Mostrar por que se lê, quais são os textos a que é pertinente recorrer para responder a certa necessidade ou interesse, e quais são mais úteis em relação a outros objetivos, mostrar qual é a modalidade de leitura mais adequada quando se persegue uma finalidade determinada, ou como pode contribuir para a compreensão de um texto o que já se sabe acerca de seu autor, ou do tema tratado... Ao ler para as crianças, o professor” ensina “como se faz para ler”.

É possível ler na escola - o real, o possível e o necessário. Delia Lerner. Artmed. páginas 95 e 96

Assim, dialogando com o texto da autora, podemos encontrar um caminho para se repensar a prática explicada no caso A, pois, se a professora seguir apenas contando histórias, pode-se supor que ela vai alimentar a imaginação das crianças, e oferecer recursos para a expressão oral, certamente. Mas, por outro lado, não estará se oferecendo como leitora, portanto, não vai mostrar às crianças como os adultos se comportam diante de um texto, não mostrará “como se faz para ler”.

Caso B:



Os professores de certa escola entendem que eles já realizam o trabalho de leitura. Em seus diários aparecem as representações sobre o que seria a formação de leitores, um trabalho que se sustenta nas seguintes ações: os professores lêem contos toda segunda e sexta; verificam se as crianças entenderam as palavras mais difíceis, muitas vezes as trocam por vocábulos mais simples, quando imaginam que elas não saibam; propõem que elas desenhem (a parte que mais gostaram da história, os personagens ou o que entenderam); deixam as crianças manusearem os livros e escolherem o livro que a professora vai ler na semana que vem.

O estudo do caso B pode nos levar a pensar, entre outras interpretações, que os professores têm questões a resolver sobre como se lê para as crianças: seria correto simplificar o texto? O que se faz depois da leitura? Nesse caso, mais uma vez, recorreremos ao estudo de texto:

“A leitura do professor é de particular importância (...) quando as crianças ainda não lêem eficazmente por si mesmas. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto. Quando se trata de uma história, por exemplo, cria um clima propício para desfrutar dele: propõe às crianças que se sentem a seu redor para que todos possam ver as imagens e o texto se assim o desejam; lê tentando criar emoção, intriga, suspense ou diversão (conforme o tipo de história escolhida); evita as interrupções que poderiam cortar o fio da história e, portanto, não faz perguntas para verificar se as crianças entendem, nem explica palavras supostamente difíceis; incentiva as crianças a seguir o fio do relato (sem se deter no significado particular de certos termos) e a apreciar a beleza daquelas passagens cuja forma foi especialmente cuidada pelo autor. Quando termina a história, em vez de interrogar os alunos para saber o que compreenderam, prefere comentar suas próprias impressões - como faria qualquer leitor - e é a partir de seus comentários que se desencadeia uma animada conversa com as crianças sobre a mensagem que se pode inferir a partir do texto, sobre o que mais impressionou cada um, sobre os personagens com que se identificam ou os que lhes são estranhos, sobre o que elas teriam feito se houvessem tido que enfrentar uma situação similar ao conflito apresentado na história...”

É possível ler na escola - o real, o possível e o necessário. Delia Lerner. Artmed. páginas 95 e 96

Caso C:

A leitura de vários diários, de diferentes professores de turmas de 3 e 4 anos, mostrou que existe uma recorrência de pedidos por ouvir sempre a leitura das mesmas histórias: “Chapeuzinho Vermelho” e “Os Três Porquinhos” são os grandes favoritos e por isso os professores os repetem inúmeras vezes ao longo da semana. Dificilmente lêem outros títulos: explicam que “as crianças são pequenas e não se interessam pela leitura”.

Por fim, a leitura do caso C nos leva a recorrer à Emília Ferreiro que, em um texto muito antigo, resgata o sentido da leitura para a criança pequena e explica seu encantamento diante do texto:

“O interpretante informa à criança, ao efetuar esse ato aparentemente banal que chamamos de um *ato de leitura*, que essas marcas têm poderes especiais: basta olhá-las para produzir linguagem. O ato de leitura é um ato mágico. O que existe por trás dessas marcas para que o olho incite a boca a produzir linguagem? Certamente é uma linguagem peculiar, bem diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha para o outro, mas para a página (ou qualquer outra superfície sobre a qual as marcas foram realizadas). Quem lê parece falar para o outro, porém o que diz não é a sua própria palavra, mas a palavra de um *Outro* que pode ser desdobrada em

muitos *Outros* saídos não se sabe de onde, também escondidos atrás das marcas. De fato, o leitor é um ator: empresta sua voz para o texto ser re-presentado (o sentido etimológico de 'tornar-se a apresentar'). Portanto, o interpretante fala, mas não é ele quem fala; o interpretante diz, porém o dito não é seu próprio dizer, mas o de fantasmas que se realizam através da sua boca. (...)

O interpretante-leitor é um ilusionista que tira dessa cartola mágica que é a sua boca os mais insuspeitos objetos-palavras, em um desenrolar de surpresas que parece infinito. Parte da magia consiste em que o mesmo texto (ou seja, as mesmas palavras, na mesma ordem) torne a re-presentar-se diversas vezes, diante das mesmas marcas. Que existe nessas marcas que permite não só eliciar linguagem, mas também provocar o mesmo texto oral, uma e outra vez? O fascínio das crianças pela leitura e releitura da mesma história tem a ver com esta descoberta fundamental: a escrita fixa da língua a controla de tal maneira que as palavras não se dispersam, não se desvanecem nem são substituídas umas pelas outras. As mesmas palavras, uma e outra vez; grande parte do mistério reside nesta possibilidade de repetição, de representação".

"Interpretação, intérpretes, interpretantes".

Piaget - Vygotsky, novas contribuições para o debate. Emília Ferreiro.

Ed. Ática. Páginas 165 e 166

Uma das condições para que a criança desenvolva comportamentos leitores é uma constância dos momentos de leitura compartilhada no seu dia-a-dia. Como todas as crianças têm o direito a ter contato com os bens de sua própria cultura, as práticas de leitura devem ser tratadas com respeito, mas sem preconceitos, verificando como os adultos emprestam generosamente sua voz aos textos para que os autores possam falar às crianças, uma vez que elas ainda não podem ler sozinhas.

Revendo práticas nas UEs

A. Observar e registrar a situação atual de leitura na UE são os primeiros passos para um projeto de formação na área que pode observar os seguintes aspectos:

1. Onde estão os livros da U.E.?
2. Qual é o estado de conservação desse acervo? Precisa ser reparado? Há possibilidade de incluir crianças e professores nessa tarefa?
3. O acervo está disponível para as crianças nas suas salas e à altura de suas mãos para que possam manuseá-los quando quiserem?
4. Quantas vezes por semana as crianças têm acesso à leitura feita pelo professor? E quando podem escolher e folhear livros por conta própria?
5. Essa frequência é suficiente para criar familiaridade com as práticas de leitura e desenvolverem hábito e gosto por essa atividade?
6. Há livros para todas as salas? Na impossibilidade disso, há possibilidade de uma cota pequena para cada turma e um sistema de revezamento para que esses títulos fiquem à disposição das crianças?
7. Existe a prática de empréstimo de livros de casa para a U.E. e vice versa?
8. Quais são os projetos novos de leitura a cada semestre?
9. Que tipo de acervo as crianças terão acesso?
10. O que pode ampliar seus conhecimentos literários?
11. Que outros livros as crianças têm acesso, de forma intencional e sistemática, por meio da leitura dos adultos?

B. Conhecer os contos clássicos é um excelente propósito a ser compartilhado em um grupo de crianças. As histórias tradicionais trazem em si as estruturas mais básicas da narrativa, sempre se repetem da mesma maneira e é por isso que as crianças tanto apreciam e se envolvem em recontá-las.

Para os grupos que já possuem um bom repertório de histórias clássicas, pode ser um projeto interessante investigar as versões modernas. Os contos de Disney, por exemplo, são exemplos de adaptações. Mas há muito mais a conhecer. Veja algumas sugestões:

Contos Tradicionais

A festa no céu. Cristina Porto. Ed. Moderna.

Contos de Andersen. Ed. Paz e Terra.

Contos de Animais fantásticos. Vários autores. Ed. Ática.

Contos de Artimanhas e Travessuras. Vários autores. Ed. Ática.

Contos de Grimm. Tradução de Tatiana Belinky. Ed. Paulus.

Contos de Perrault. Ed. Itatiaia.

Contos de piratas, corsários e bandidos. Vários autores. Ed. Ática.

Contos Escolhidos. Andersen. Ed. Globo.

Contos Escolhidos. Grimm. Ed. Globo.

Contos populares para as crianças da América Latina. Vários autores. Ed. Ática.

Contos Tradicionais do Brasil. Câmara Cascudo. Ed. Ediouro.

Fábulas Italianas. Ítalo Calvino. Cia das letras.

Histórias da Tia Nastácia. Monteiro Lobato. Ed. Brasiliense.

Histórias da tradição Sufi. Ed. Dervish.
Histórias de Antigamente. Coleção Charles Perrault. Ed. Callis.
Histórias maravilhosas de Andersen. Ed. Cia das Letrinhas.
Lá vem história. Vol 1 e 2. Heloisa Prieto. Ed. Cia das Letrinhas.
Lendas e Mitos do Brasil. Câmara Cascudo. Ed. Ediouro.
Os Contos de Grimm. vol. 1 e 2. Recontado pôr Maria Heloisa Penteadó. Ed. Ática.
Os mais belos contos de Grimm. Grandes Ilustradores da Escola Russa. Ed. Civilização.

Versões modernas

A Bela Desadormecida. Frances Minters. Ed. Cia das Letrinhas.
A princesa e o sapo. Will Eisner. Ed. Cia das Letras.
Diário do Lobo: a verdadeira história dos três porquinhos. Jon Suiszka. Ed. Cia das Letrinhas.
João Valente e o Dragão da Montanha. Conto de cordel.
O patinho realmente feio e outras histórias malucas. Jon Scieszka & Lane Smith. Ed. Cia das Letrinhas.
O sapo que virou príncipe - continuação. Jon Scieszka. Ed. Cia das Letrinhas.
Outra vez os três porquinhos. Érico Veríssimo. Ed. Cia das Letrinhas.
Que história é essa? Vol 1 e 2. Flávio de Souza. Ed. Cia das Letrinhas.
Vice-versa ao contrário. Org Heloisa Prieto. Ed. Cia das Letrinhas.

C. Para os pequenos, as histórias de acumulação são convites para as recontar: sua estrutura simples e recorrente permite aos pequenos encontrar o apoio lingüístico necessário para recontar a história, do início ao fim.

Veja algumas sugestões para a biblioteca de uma UE:

A Bruxa Salomé. Audrey Wood/ Don Wood. Ed. Brinque-book.

A Casa Sonolenta. Audrey Wood/ Don Wood. Ed. Brinque-book.

Bule de Café. Luís Camargo. Ed. Ática.

Maneco Caneco Chapéu de Funil. Luis Camargo. Ed. Ática.

Meus Porquinhos. Audrey Wood/ Don Wood. Ed. Brinque-book.

O caso da topeira que queria saber quem fez cocô na sua cabeça. Ed. Cia das Letrinhas.

O caso dos bolinhos. Tatiana Belinky. Ed. Moderna

O grande rabanete. Tatiana Belinky. Ed. Moderna.

O Rei Bigodeira e sua Banheira. Audrey Wood/ Don Wood. Ed. Brinque-book.

D. Vale lembrar que nem só de histórias se alimenta a curiosidade das crianças. Por isso, é importante que na rotina de leitura de uma sala haja bastante tempo para os contos, mas também para conhecer outras coisas. Veja as sugestões:

Lineia no Jardim de Monet. Christina Björk e Lena Anderson. Ed. Salamandra.

O Livro dos Medos. Vários autores. Ed. Cia das Letrinhas.

Duendes e Gnomos. Heloisa Prieto. Ed. Cia das Letrinhas.

Fadas, Magos e Bruxas. Heloisa Prieto. Ed. Cia das Letrinhas.

Monstros e mundos misteriosos. Heloisa Prieto. Ed. Cia das Letrinhas.

Parece mas não é. Joan Steir. Ed. Martins Fontes.

Histórias de Índio. Daniel Munduruku. Ed. Cia das Letrinhas.

Histórias da Preta. Heloisa Pires Lima. Ed. Cia das Letrinhas.

Crianças como você. Unicef. Ed. Ática.

Galileu Galilei. O mensageiro das estrelas. Peres Sis. Ed. Ática.

Os navegantes. Robert Snedden. Ed. Brinque-book.

A felicidade das borboletas. Patrícia Engel Secco. Ed. Boa Companhia Ltda.

Criança Genial. Claudia Cotes. Ed. Paulinas.

Brasil Menino. Fátima Miguez. Ed. DCL.

As panquecas de mamma Panya. Mary e Rich. Chamberlen. Ed. SM.

O casamento entre o Céu e a Terra. Leonardo Boff. Ed. Salamandra.

A princesa Anastácia. Elma Neves. Ed. DCL

As práticas sociais da escrita

A leitura diária, assegurada pela voz do professor, é uma das mais importantes oportunidades de participação da criança na cultura escrita. *Deve a Educação Infantil preocupar-se com as primeiras escritas? Por quê? De que maneira? Com vistas a que propósitos?*

As idéias dos professores, dos pais e demais educadores das UEs sobre a escrita, carregam inúmeros significados, relacionados às representações que são construídas sobre a escrita na sociedade, sobre como se ensina e se aprende essa linguagem. O importante também é pensar o que se passa quando as crianças pensam sobre a escrita, o que elas sabem, que tipo de experiências elas foram expostas anteriormente e as hipóteses dos professores que acompanham essas crianças.

Ouvir outras vozes, em especial as de Vygotsky e de Emília Ferreiro, pode contribuir para a inclusão das crianças nas práticas sociais de sua cultura.

“Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

Vygotsky. A pré-história da linguagem escrita. Construção Social da Mente.
Martins Fontes. São Paulo. 2002. Pág. 139

TORRES: Há diferentes maneiras de ser piagetiano: desde os que propõem visões extremas - alguns colocam você nessa posição - até os que têm posições mais diretas quanto à educação da criança.

FERREIRO: Discussões muito parecidas também aconteceram com a teoria de Piaget. Alguns correm para os livros dele para buscar os estágios e, portanto, também procuram os estágios em meus livros: se a criança está em tal estágio posso fazer tal coisa; se está nesse outro, posso fazer outra e, antes que chegue nesse estágio, não posso fazer nada. E fazem a mesma coisa com a língua escrita: se está neste nível, posso introduzir texto; se não, não posso introduzi-lo. Em outras palavras, os estágios de Piaget também foram utilizados como indicadores de maturidade cognitiva para estabelecer o que a criança pode ou não aprender em certo momento. Aproveitaram muito os estágios para criar proibições, algo que o Piaget que eu conheci nunca tentou fazer. Uma coisa é que a criança não possa fazer certo tipo de trabalho intelectual até certo momento, e outra que se proíba que entre em contato com objetos e problemas que desafiem suas possibilidades atuais. Levantei algumas proibições que a escola costumava fazer, como a proibição de abordar a língua escrita até que a criança “amadurecesse” (em termos de coordenação visuomotora, por exemplo). Então, interpretam-me: “Ah, você quer que aprendam antes”. Não, porque o que exponho tem a ver com a língua escrita como objeto e com os múltiplos objetos culturais nos quais e dentro dos quais existe a língua escrita. Um ambiente em que se possa aprender, que não proíba aprender, deve ter livros, deve deixar circular a informação sobre a língua escrita, mas é evidente que o ambiente por si mesmo não é o que alfabetiza.

GOLDIN: Não se trata simplesmente das letras postas em uma parede.

FERREIRO: Tenho dito com frequência algo de que estou plenamente convencida: “A simples presença do objeto não garante conhecimento, mas a ausência do objeto garante desconhecimento”. Se eu

quero que a criança comece a construir conhecimento sobre a língua escrita, esta tem de existir; se eu a proíbo, garanto que a criança não possa se fazer perguntas sobre esse objeto, porque o fiz desaparecer, pelos menos dentro da sala de aula. Se proíbo a língua escrita, crio um ambiente escolar no qual a escrita não tem nenhum lugar, ao passo que no ambiente urbano a escrita tem seu lugar; imponho que as educadoras funcionem como se não fossem pessoas alfabetizadas. Em outras palavras, crio uma situação completamente anômala.

Cultura escrita e educação.
Conversas de Emília Ferreira com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres.
Artmed. Porto Alegre. 2001. Pág.147-148

O tema da escrita frequentemente assusta os profissionais da Educação Infantil porque ele traz consigo inúmeras representações sobre o que seja alfabetizar alguém, idéias que se constituíram em torno da mecânica da escrita, o que é criticada pelos dois autores, como vemos a seguir:

“Esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, toma-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída

por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” .

Vygotsky. A pré-história da linguagem escrita. Construção Social da Mente.
Martins Fontes. São Paulo. 2002. p. 140.

“Certamente se conhece qual a justificativa de tais práticas ancestrais: pretende-se que a criança compreenda a mecânica da codificação: depois - e somente depois - poderá fazer algo inteligente. Isso é tão pouco racional como supor que se aprende melhor matemática aprendendo a recitar mecanicamente os números e os resultados das operações, para poder pensar depois. Ou tão absurdo como se, para aprender a língua oral, déssemos primeiro às crianças exercícios fonéticos, obrigando-as a dizer coisas sem sentido para que pudessem comunicar-se oralmente depois.

O problema é que as crianças tendem espontaneamente a pensar, e toda proposta pedagógica que as obrigue a renunciar a compreender dificulta a aprendizagem. O problema é que a escrita é antes de tudo representação da linguagem, e tudo o que a afaste da linguagem,

convertendo-a em uma seqüência gráfica sem significado, de forma até a caraturalizá-la. Em última instância, não se está apresentando à criança o real objeto de sua aprendizagem, mas um substituto caricaturesco. Por mais bem intencionados que sejam os manuais ou cartilhas, eles introduzem sempre um elemento de rigidez na aprendizagem, que dificulta a necessária adaptação às exigências individuais e grupais. Pelo simples fato de apresentar as folhas ordenadas, sugere uma ordem de apresentação (ainda que não o recomende), e como são produzidos em centros urbanos com capacidade econômica para fazê-los, é difícil que levem em conta variantes dialetais e regionais dentro de um mesmo país.

De norte a sul são apresentadas frases onde sujeitos chamados "Lili", "Dudu", "Lalá", "Gigi" "amam, mimam ou bebem", sem que tenha a menor importância perguntar se há alguma criança com esses nomes no grupo escolar. E, sem dúvida, isso importa: nenhum nome pode substituir o próprio nome de cada um como uma das primeiras escritas cheias de significado. Qualquer que seja a dificuldade ortográfica que esse nome contenha, nenhum outro pode substituir o nome verdadeiro no processo de apropriação da língua escrita".

FERREIRO, E. Com todas as letras. Ed. Cortez. São Paulo. 1992. 5ª edição. 1992. p. 34-35)

Também na escrita, tal como na leitura, cabe ao adulto explicitar seus comportamentos às crianças e introduzi-las nas práticas sociais, nas diversas situações do cotidiano. Nele criam-se oportunidades em que os adultos podem compartilhar a escrita com as crianças, em contextos cheios de significados para elas. Isso remete a refletir sobre *como e quando a escrita é usada pelos adultos na UE? Em que oportunidades eles escrevem na presença das crianças? Que comportamentos eles revelam?*


Novamente, um bom diagnóstico é o primeiro passo para aperfeiçoar o trabalho com a escrita. Para tanto, é útil observar o cotidiano da UE e verificar as condições necessárias para que a criança possa ampliar seu contato com a escrita e criar significações para ela:

- O que os professores pensam sobre a escrita da criança?
- Quais são as principais dúvidas dos professores? Por que eles construíram essas perguntas?
- A que tipo de textos eles tiveram acesso, de que comunidade teórica são interlocutores?
- Quais são os escritos que circulam no cotidiano dos professores: bilhetes, circulares, recados, anotações, agenda, calendário, o que mais?

É importante saber ainda:

- As crianças têm alguma participação nos atos de escrita dos professores?
- Existem nos planejamentos da Unidade, situações de produção coletiva de textos pelas crianças?
- Tais textos são legitimados como produtos da cultura escrita, ou seja, circulam na UE? Nas famílias? Têm leitores reais? Se não existem, por que não? Se existem, qual é a regularidade dessas vivências? São suficientes para que as crianças construam conhecimentos sobre os comportamentos escritores?
- Todas as crianças de todos os grupos têm acesso à escrita do nome próprio? Existem cartazes de pregas com filipetas móveis de nomes daquela turma, para que as crianças façam uso quando necessário?
- Nas ocasiões em que se faz necessário identificar desenhos e demais produções, quem o faz: o professor ou as próprias crianças?

É possível e fundamental pensar projetos que permitam às crianças vivenciarem múltiplas experiências com a escrita e a produção de textos, nas suas mais diversas formas e funções. Dentre as tantas possibilidades, destacamos:

- 
- Comunicação por meio de cartas com crianças distantes e que podem compartilhar o repertório de histórias, brincadeiras, cantigas etc.
 - Produção de um jornal mural na UE.
 - Produção de um livro de receitas com os quitutes que as crianças mais gostam, que suas mães fazem em casa, que as cozinheiras fazem nas UEs. e que as crianças podem fazer com a ajuda dos pais e/ou educadores
 - Escrita de regras para jogos construídos pelas crianças.
 - Organização das letras das músicas mais apreciadas pelo grupo num volume único para circular de casa para a UE e vice-versa, acompanhada da fita cassete.
 - Produção de textos ditados ao professor.
 - Escrita de novas versões dos contos clássicos, segundo as crianças.
 - Coleção de adivinhas e charadas.

O olhar do Coordenador Pedagógico para a escrita dos professores em sua UE

A escrita também é um poderoso instrumento de trabalho para o professor. O registro escrito de seu trabalho permite ao professor ter um distanciamento da prática, muito útil à avaliação do ocorrido e à reflexão sobre seus motivos e os novos destinos da prática educativa. Além disso, o professor pode se beneficiar quando tem a oportunidade de interagir com um leitor e interlocutor de seus escritos, papel que é assumido preferencialmente pelo Coordenador Pedagógico.

Vamos adiante para percorrer o olhar sobre o trabalho com outras formas de linguagem em práticas culturais significativas envolvendo as crianças nos CEIs e EMEIs.

As crianças e o teatro

Em nossa cultura, a escrita se mostra com os mais diferentes propósitos, nas mais diversas modalidades. Até agora, enfocamos as situações cotidianas da escrita, no entanto, há outras possibilidades. O teatro é um bom exemplo: ele permite a apreciação de bons textos e a construção de narrativas pelas próprias crianças.

Paula Zurawski, atriz do grupo Furunfunfum, especialista em peças para crianças, encontra em Vygotsky uma leitura instigante para se pensar o papel do teatro na criação infantil. Leia trechos da resenha que a autora escreveu sobre o capítulo *Creación teatral en la edad escolar*, da obra *Imaginación y creación en la edad infantil*.²

(...) “Mais do que qualquer outra forma de criação, a dramatização está ligada ao jogo, onde reside a raiz de toda a criação infantil, sendo por isto a forma mais sincrética, que contém em si os elementos dos mais diferentes tipos de criação.”

Vygotsky começa aqui a fundamentar sua idéia de criação teatral infantil - uma criação coletiva onde as próprias crianças seriam responsáveis por criar e ensaiar uma peça, improvisando papéis ou até mesmo trabalhando a partir de algum material literário, sempre lembrando que esta

² Ciudad de La Habana Cuba: Editorial Pueblo y Educación. 2ª ed. 1999.

criação somente resultará necessária e compreensível se for parte de um todo. Vygotsky aponta para o aspecto lúdico e criativo que encenar uma idéia significa, transformando e dando materialidade à mesma, numa atividade na qual as crianças se envolvem na criação e na confecção de figurinos e acessórios, no “todo” cênico, enfim; aponta também para o fato de que “no próprio jogo que consiste na representação dos personagens se realiza todo este trabalho que coroa sua expressão completa e definitiva”. (...)

É gratificante perceber que Vygotsky tem um argumento para discordar dos educadores que, já em sua época, manifestavam-se contrários à criação teatral infantil pelo perigo de fomentar a artificialidade e a vaidade na criança. Vygotsky contrapõe a essa opinião a idéia de que é a *maneira* de fazer teatro que pode não ser apropriada para as crianças. Aponta que partir de um texto literário, exigir que as crianças decorem palavras que nem sempre estão ao alcance da compreensão das crianças pode transformá-las em meros transmissores de palavras estranhas, num texto que lhes foi imposto. Antecipando teorias e métodos modernos, Vygotsky sublinha a importância de que as crianças encenem peças criadas por elas mesmas, que serão, inevitavelmente, mais incoerentes e menos literárias que as peças preparadas, escritas por escritores adultos, mas que terão a vantagem de terem surgido no processo de criação infantil. Diz, “não devemos nos esquecer que a lei fundamental da criação infantil consiste no fato de que é preciso encontrar seu valor no processo e não no produto da criação; o importante não é *o que as crianças criam*, mas *que criem*, que exercitem a imaginação criadora e a materializem.”

(...) parece que Vygotsky não defende apenas a livre expressão das crianças, a manifestação espontânea de sua criatividade, como Peter Slade⁷, mas sugere que, auxiliados por um professor / parceiro, encontrem soluções para os desafios que esta materialização traz. Como exemplo, cita um relato de Petrova sobre um grupo de crianças que teve de aprender a usar a

furadeira e a broca para compor cenários - unindo com pedaços de madeira os blocos furados pela broca em diferentes combinações, criando bosques, jardins e cercas.

Vygotsky afirma que *"a criança se sentirá amarrada e perturbada pelas falas e todas as formas exteriores do teatro de adultos, se este se transpõe diretamente para a cena infantil"*. Aponta para a importância de que o espetáculo seja organizado de forma que as crianças sintam que atuam para si mesmas, que se sintam presas pelo interesse deste jogo e pelo próprio processo, não pelo resultado final. O maior prêmio pelo espetáculo deve ser a satisfação experimentada pela criança quando o prepara e durante o próprio processo do jogo, e não pelo êxito ou pela aprovação dos adultos." (...)

* Peter Slade é autor de O Jogo Dramático Infantil.

Pensemos, agora, em situações que comumente ocorrem ao Coordenador Pedagógico em seu trabalho, todos os anos: professores manifestam desejo de planejar uma peça teatral com a participação das próprias crianças. Como interagir nos seguintes casos:

Caso A:

Os professores de uma UE decidem a organização de uma peça de teatro com as crianças, na ocasião da próxima data comemorativa que vai reunir toda a comunidade na UE.

Caso B:

Os professores de outra UE decidem propor uma peça às crianças, mas não tem nenhum texto de apoio. Eles entendem que as crianças devem criar tudo, desde o enredo até o cenário, figurino etc.

Como orientar o trabalho pedagógico desses professores? Que perguntas colocar a eles visando problematizar a situação? O que oferecer como apoio à reflexão? O que se espera conseguir com os professores a partir de determinadas intervenções formativas?

Recuperar como foi a experiência passada com o teatro infantil na UE e como ela tem ocorrido hoje, avaliar o que é interessante desta experiência e o que é desafio para os professores e crianças, debater o que é necessário criar com os professores para que as crianças possam viver a experiência teatral como uma atividade de exploração de textos e de criação de narrativas, podem ser produtivos pontos de partida para aprimorar o trabalho com a linguagem dramática na UE. Aqueles que se encantaram com as possibilidades do trabalho a partir dos enredos, ainda podem encontrar muitos outros recursos para ampliar a experiência teatral infantil: os jogos de mímica, o teatro de sombra, de bonecos etc.

A criança e a música

Tratemos agora de um texto que não necessariamente é narrativo e nem sempre se traduz em palavra: trata-se da música. Vamos pensar sobre as práticas sociais que envolvem a escuta e a produção musical em nossas comunidades. Tal como vimos ocorrer no trabalho com o teatro, também na música encontramos uma tendência de apresentar às crianças um repertório mais simplificado cujo principal desafio é a reprodução. No entanto, a música, diferentemente do teatro, está muito mais próxima da nossa vida.

A música está presente em nosso entorno, nas mais diferentes ocasiões e propósitos: temos músicas para festejar os anos que passam e os que chegam, para ouvir e apreciar, para se divertir, para fazer pensar, para estranhar, para se emocionar, para cantar e dançar, para ficar sentado, de olhos fechados.

Apesar da intensa inserção da música em nossas vidas, ainda assim, é curioso notar como essa experiência cultural nem sempre se amplia e se diversifica na Educação Infantil, ela não penetra de modo significativo no cotidiano da EI. Muitas vezes as crianças têm acesso a um modo extremamente empobrecido de escutar e produzir música, se compararmos com a complexidade da linguagem e da imaginação criadora infantil, como aponta Teca Alencar, professora de música e autora do livro *Música na Educação Infantil*.

Qual o conceito de música que está na base de todo o seu trabalho?

Não entendo música como algo fechado e pronto, limitado por suas próprias regras. Música é resultado das relações que a gente estabelece entre sons e silêncio. Enquanto for considerada uma linguagem fechada em suas próprias regras, composta de melodia, ritmo, harmonia e só, idéias equivocadas sobre o ensino de música vão continuar aparecendo. Música não é isso. A combinação de melodia, ritmo e harmonia, é uma das formas de produção, é característica da música tonal do Ocidente que teve séculos de história para chegar a essa estrutura. Está presente na maioria das produções que a gente ouve cotidianamente, na música ocidental do séc. XV ao XIX. Mas não é única em todas as épocas e culturas porque nem toda música tem ritmo e melodia. Muitas produções do século XX, por exemplo, não têm melodia e são músicas. Ritmo também. Sempre tem ritmo, mas não necessariamente medido, com um pulso, um compasso. Tem músicas que trabalham com outro conceito de tempo.

Mas, então, o que define o que é ou não é música?

A primeira coisa que temos que entender é que a construção musical, não só para a criança mas para todos nós, se dá principalmente pela escuta. É a escuta que faz com que determinado conjunto de sons e silêncios se torne música. Jonh Cage, por exemplo, um músico americano que teve uma enorme importância no século XX, rompeu com várias barreiras nesse sentido: ele disse “é música o que eu escuto, se eu escutar como música”. E ele morava em Nova Iorque, numa esquina movimentada de Manhattan e dizia: “todo mundo diz que esse é um lugar muito barulhento, mas pra mim é música”. Ele escutava como música, buscava relações entre aquilo, percebia texturas diferentes etc e tal. Ou seja, a música se dá no plano interno. Embora

seja feita externamente, por meio do instrumento, da voz, ela só se torna música quando você escuta. Essa idéia abre muitas possibilidades: posso organizar sons e silêncio, dentro ou fora do sistema tonal tradicional. É muito importante essa reconceituação para que possamos nos aproximar da música da criança, porque elas não produzem dentro de um só padrão. Mas isso implica em uma outra concepção da área de música, diferente do modo como vem sendo tradicionalmente trabalhada. Claro, é isto. Expliquei essa concepção no livro que escrevi recentemente'. Hoje em dia todo mundo fala de uma pedagogia construtivista, buscando apresentar para as crianças algo que tenha significado para ela, se dedicando a perceber como pensa o mundo, o que ela já sabe, que hipóteses ela cria sobre aquilo que percebe e faz em diferentes áreas, mas com a música isso não acontece. Ainda se propõe, na escola, uma música que não tem sentido para as crianças. O adulto, em geral, limita, molda e tolhe o tempo do exercício, da exploração, do gesto, da pesquisa pela criança, que é o caminho para ela chegar, inclusive a um conhecimento convencional e estruturado. O que eu vejo, também, é que as pessoas se ocupam da música sempre em função de outras coisas, quando, na verdade, música é música! Tem um valor em si, é legítima como linguagem, como conteúdo. Uma coisa que me incomoda profundamente é perceber como as pessoas não se dão conta de que a música também é uma linguagem cujo conhecimento a criança deveria construir e que os adultos não deixam porque já dão tudo pronto.

Qual é a diferença entre o ensino tradicional de música e o que você propõe em seu livro?

O ensino tradicional de música tende a dissociar o fazer do pensar. O que era aquela aula de música? Conhecer as notas musicais. Na aula de teoria, a criança ficava treinando para ler notas e ritmos, seguia todo um programa, aprendia a usar claves, identificar os compassos. A

música era entendida apenas como um sistema de leitura e escrita. Leitura e escrita musical são partes de um todo, que em geral não era considerado. Primeiro você ia aprender aquela estrutura, para só depois começar a tocar um instrumento. Você aprendia as regras, mas não escutava. Aprender a ler música, por exemplo, é, queira ou não, um processo mais complexo, até mais longo, demanda um tempo muito grande, porque ler música não é só ler bolinhas, é ler sons. Implica em um trabalho de integração, de percepção, de escuta, desde o momento em que é possível na vida da criança porque há todo um sistema de relações, uma série de esquemas a serem desvendados. Mesmo na etapa da pré-escola as atividades musicais devem estar integradas com a reflexão, devem estar sintonizadas com a consciência que a criança tem em relação ao fazer musical. Assim, aprender música não deve se resumir a escutar ou cantar o que já está pronto. É preciso abrir um espaço para observar o que a criança faz. E isso é muito difícil quando se trabalha em um esquema em que o professor traz tudo pronto: ensina como cantar, como imitar o bicho, como fazer o gesto certo, como escrever as notas convencionais etc. Mas, para a criança, música não é isso, não é só reprodução.

Como a criança se relaciona com a música?


Ela quer tocar uma música que gosta ou que inventou, que ouviu ou que percebeu como música. A criança já sabe muitas coisas sobre música: sabe que se faz cantando, tocando, que tem instrumentos diferentes, que existem determinados gestos para tocar e observa tudo. Ela convive com as duas coisas: com o que ouve e conhece na própria cultura - que é o que lhe dá o referencial do conhecimento musical, de construção de uma memória auditiva - e com o seu modo de produzir. Quando pega um violão, por exemplo, reproduz coisas que já viu, que observou alguém fazer. Quando vai ao piano, explora possibilidades, descobre que pode tocar uma nota de

cada vez, uma depois da outra, que tem sons graves, agudos, que pode mudar a força. Está o tempo inteiro, envolvida em um exercício de pesquisa de sons e de produção de gestos. Tem crianças, pequenas, aqui na escola, que adoram tocar o tema do Harry Potter, tocam com um só dedo tan, tim, tan ... Claro, no estágio delas, porque ainda não têm condições de fazer essa música com a técnica tradicional, convencional. Mas o trabalho é completamente outro: essas crianças estão explorando um monte de coisas, as teclas brancas e pretas do teclado, escutando os saltos da melodia, percebendo toda a construção. Não importa ainda se ela toca com um dedo só, o importante é que ela pode tocar porque aí terá a chance de trabalhar outras coisas, e principalmente, fazendo algo que tem sentido para ela. Aquela música tem um valor para ela e por isso ela quer tocar, fica matutando, quebrando a cabeça, até fazer direito.

Revista Avisa Lá. Nº 15. Julho de 2003.

O olhar do Coordenador Pedagógico para a música na UE

Algumas estratégias formativas podem ajudar um Coordenador Pedagógico a apoiar seus professores em momentos de trabalho coletivo a aprimorarem o trabalho pedagógico com a linguagem musical. Vejamos algumas delas:

- 
- Analisar um vídeo em que as crianças da escola cantam na apresentação dos pais.
 - Examinar a filmagem do ensaio das quadrilhas do meio do ano em que as crianças cantam e dançam.
 - Ensinar aos professores algumas músicas do repertório popular brasileiro.
 - Gravar, ouvir coletivamente as crianças tocando os instrumentos da bandinha da escola e analisar suas idéias.
 - Analisar planejamentos das propostas de canto pelas crianças
 - Listar com o grupo todas as oportunidades que as crianças têm com a música na UE e pedir aos professores que ajudem a organizar os itens da lista de acordo com as propostas de produção, de escuta e de reprodução musical.
 - Esquadrinhar os dados de uma pesquisa feita com as famílias, para conhecer o hábito e o repertório musical da comunidade.
 - Analisar planejamentos das propostas de produção musical das crianças
 - Fazer uma roda para ensinar os professores algumas das cantigas mais tradicionais de roda.
 - Levar o grupo de professores para ouvir um ensaio da orquestra sinfônica na Sala São Paulo.

Outro modo de formação é o que envolve a recuperação do histórico do trabalho com a música na UE: *Como foi a experiência passada com a música? E como tem sido hoje? Que tipo de música mais se escuta na UE? Que tipo de propostas musicais os professores mais trabalham? O que é interessante desta experiência? E o que é desafio para os professores e crianças? Qual é o acervo musical? Como está organizado? Como os professores podem ter acesso a ele? E as crianças? O que é necessário criar com os professores para que as crianças tenham alternativas mais ricas para a inclusão da música no seu cotidiano?*

É importante refletir com a equipe escolar como ampliar a experiência musical de professores e crianças, o que envolve diversificar o acervo musical e garantir seu acesso. É também importante investigar propostas musicais definidas por objetivos e conteúdos próprios à área de música, que ampliem as possibilidades de escuta e produção pelas crianças sem restringir as atividades musicais a meros recursos de outras áreas.

Nem sempre o melhor repertório para crianças se encontra nas prateleiras dos CDs infantis. O repertório de música popular brasileira tem exemplos de excelente qualidade textual: canções, enredos de samba, trovas de viola e muito mais. Há também música sem letra alguma, que se compõe como um conjunto agradável de sons que se organiza nos ouvidos e na mente de quem aprende a apreciá-los. Conhecer esse repertório é um dos objetivos de aprendizagem da linguagem musical e que pode ser trabalhado desde muito cedo na Educação Infantil. Um Coordenador Pedagógico pode alimentar seu grupo de educadores apresentando algumas canções ou outras peças musicais: os clássicos eruditos, as músicas folclóricas tradicionais de cada região, o repertório de nossos compositores e cantores etc.

A criança e a criação plástica

Tal como vemos ocorrer no trabalho com a música, também nas artes visuais encontramos uma tendência de utilizar o desenho como recurso para o trabalho em outras áreas.

“De fato, uma série de desvios vêm comprometendo o ensino da arte. Ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas ‘sérias’, o momento de fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente de natal, pintar o coelho da páscoa e a árvore de natal. Memorizam-se algumas ‘musiquinhas’ para fixar conteúdos de ciências, faz-se ‘teatrinho’ para entender os conteúdos de história e ‘desenhinhos’ para aprender a contar.” [Martins, Mirian Celeste; Picosque, Gisa; Guerra M. Terezinha Telles. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998, p.12.]

As práticas carregam consigo muitas concepções: de criança, de aprendizagem, da própria área. Vamos investigar a origem e os fundamentos de certas práticas que persistem na Educação Infantil tais como o desenho livre e os modelos prontos (seja para colorir, seja para releitura de pintores famosos)?

Diferentemente da escrita, da matemática e de outros campos do conhecimento, a expressão plástica não obedece a uma única convenção. Os padrões estéticos são construídos historicamente e assumem maior ou menor valor aos olhos de quem os aprecia, a depender dos diferentes contextos que os significam. Hoje, por exemplo, convivemos com muitos padrões ou até mesmo com a total ausência destes, como ocorre na Arte Contemporânea. Mas, se o que

importa não é mais a obediência a certo padrão acadêmico, o que é relevante e determinante na produção artística? Muitas são as respostas a essa questão, afinal, esse é um debate dos mais atuais, mas, ainda assim, pode-se dizer que a conquista de uma marca pessoal é um dos aspectos mais importantes da criação.

O fazer artístico está presente no cotidiano das crianças, mesmo daquelas que não estão na EMEI ou no CEI: quem nunca ouviu alguém reclamar do pequeno que, por descuido, pegou um giz e rabiscou toda a parede? E os garotos da rua que riscam postes, paredes, calçadas e tudo o mais utilizando o que encontram pela frente: pedra, graveto, um pedaço de tijolo etc. Ao desenhar, a criança brinca, e é isto o que, de fato, mais lhe interessa.

Um ambiente propício para a aprendizagem deveria acolher as marcas das crianças, conter os signos da individualidade e da história do grupo que se constrói ali. A marca pode surgir das mais diferentes maneiras: na expressão plástica, no modo como dominou uma técnica, na singularidade da temática, no tipo de questões que se propõe pensar ou fazer pensar, nos problemas que se propõe resolver.

Ao avaliar as produções infantis para reconhecer nelas o que as crianças sabem e o que de fato parece interessar a elas, pode-se perguntar: O que parece agradar mais às crianças? *Qual é a principal motivação delas? Quais são as qualidades dessas produções? Que outras qualidades elas poderiam ainda conquistar? Como seus professores podem colocar novos problemas a partir desse percurso?*

Como se vê, a criação infantil exige muita atenção do adulto e contínuo investimento. Para a conquista de uma marca pessoal e para o desenvolvimento de um percurso criador é preciso que o professor assegure muitas condições às crianças, desde a quantidade e qualidade do material, até o tipo de proposta, mas, sobretudo, certa organização do tempo.

Uma visita a museus de arte é uma das iniciativas do Coordenador Pedagógico preocupado em conhecer melhor as diferentes linguagens. A maioria dos museus possui serviço educativo, bibliotecas e lojas especializadas: uma conversa com os monitores bem como uma boa pesquisa são fundamentais para alimentar o olhar do CP e levar boas sugestões para a UE.

O olhar do Coordenador Pedagógico para a criação plástica em sua UE

Ao fazermos um levantamento das práticas de desenho nas UEs podemos conhecer mais sobre o assunto e trocar experiências. Um diagnóstico é útil para apoiar o trabalho dos professores que poderão avaliar as propostas que precisam ser melhoradas, implementadas, continuadas ou alimentadas.

Por que são tão freqüentes propostas de “desenho pronto”, “reprodução”, “desenho livre” (e outras propostas que não colaboram com o avanço do percurso criativo das crianças). *Que concepções e hipóteses sobre o trabalho em artes visuais têm os professores? Que alternativas podem ser pensadas para incrementar as experiências com as artes visuais, particularmente o desenho, no cotidiano infantil?*

O desenho é apenas uma das possibilidades expressivas das crianças, talvez a mais conhecida, a mais estudada. Mas vale lembrar que um percurso criativo não se faz apenas com o desenho: pintura, colagem, escultura, modelagem, gravura e outras tantas possibilidades de expressão plástica são igualmente importantes para a criança. *Que tipo de experiência plástica*

tem sido mais presente na UE? O que as crianças têm avançado de ano a ano? Qual é a linguagem mais presente? O que seria importante apresentar a elas?

A criação pressupõe, necessariamente, a vivência de um tempo para observar, pensar, sentir, produzir, criar. A simples exploração esporádica de um ou outro material não é suficiente para que a criança se aproprie dele, que aprenda sobre sua plasticidade, que experimente novos modos de manuseá-lo ou repita os modos que descobriu. A continuidade é um dos fatores mais determinantes do desenvolvimento de uma idéia, de uma motivação criativa e é por esse motivo que se recomenda a vivência pela criança de atividades permanentes e seqüências de atividades que as coloque em contato direto com os elementos da linguagem plástica.

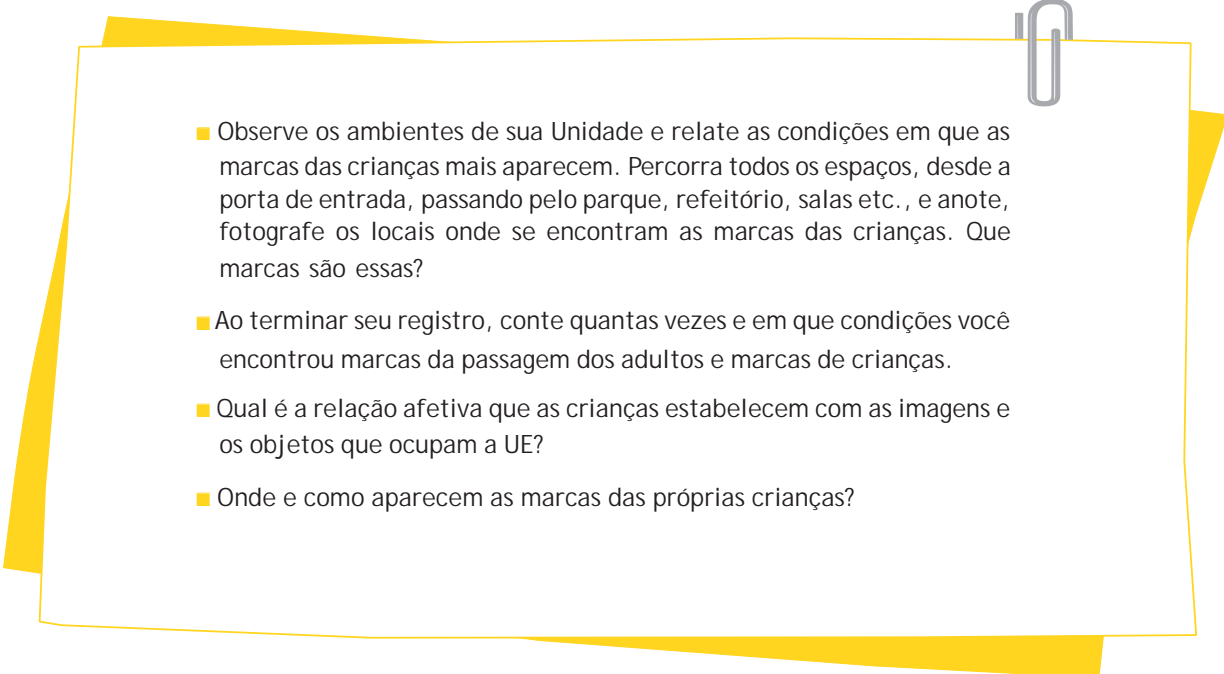
E na UE, como as crianças têm vivido esse tempo? Quais são as atividades permanentes que ampliam as possibilidades de criação plástica das crianças na UE? Quais são as seqüências de atividades de desenho já realizadas em sua UE? Como são marcadas as paredes no CEI/ EMEI? Quais são as atividades das crianças nesse campo? Como elas são oferecidas de modo a promover a apropriação pelas crianças?

É comum encontrar instituições de Educação Infantil que não preservam, valorizam ou se importam com as marcas das crianças. A parede é um sinal claro disto: os motivos mais utilizados na decoração são temas e personagens das histórias, figuras de bichinhos infantilizados com laços na cabeça, saiotos e outros enfeites.

Não está decretada a proibição da Mônica e do Mickey. O problema, afinal, não é a presença destas imagens, mas sim sua presença única, maciça, em detrimento das imagens produzidas e significadas pelas crianças. O problema não está no efeito decorativo, mas na descontextualização, na massificação sem sentido para as crianças: o que torna, afinal, o Mickey

de uma instituição educativa diferente de todos os Mickeys do mundo para merecer um abrigo na parede, entrando na vida das crianças e convivendo com elas todos os dias? Se existem respostas para estas perguntas, se isto não passa à margem do planejamento do ambiente da UE, que sejam feitas as escolhas!

Para os que querem aperfeiçoar sua ação como Coordenador, sugerimos:

- 
- Observe os ambientes de sua Unidade e relate as condições em que as marcas das crianças mais aparecem. Percorra todos os espaços, desde a porta de entrada, passando pelo parque, refeitório, salas etc., e anote, fotografe os locais onde se encontram as marcas das crianças. Que marcas são essas?
 - Ao terminar seu registro, conte quantas vezes e em que condições você encontrou marcas da passagem dos adultos e marcas de crianças.
 - Qual é a relação afetiva que as crianças estabelecem com as imagens e os objetos que ocupam a UE?
 - Onde e como aparecem as marcas das próprias crianças?

A criança e a brincadeira

Embora estejamos tratando das especificidades da criação plástica, dos materiais, do suporte, do modo como linhas e cores são organizados no espaço, regidos pela gestualidade e/ou pela imaginação criadora da criança, é importante reconhecer que um pensamento plástico e a gestualidade também estão presentes em outras atividades infantis, tais como a brincadeira.

Como o tempo de brincar tem sido vivido em sua UE? Essa é uma pergunta bem complexa, pressupõe conhecermos o que, afinal, se entende por jogo e brincadeira e, em seguida, como o adulto propicia à criança o tempo para brincar.

O estudo de algumas dessas idéias trazem alguns observáveis importantes para se qualificar as brincadeiras. Vê-se a importância dos materiais, das interações, do papel do adulto, das decisões das crianças, do modo como entram na situação lúdica. *Qual é o jogo das crianças na situação? Como elas decidem brincar? Como elas significam os materiais utilizados no jogo? Como se dá a interação das crianças no desenvolvimento do jogo? De que forma a cultura está presente na situação?*

Refletir sobre tempo para brincar pressupõe reconhecer que não se trata apenas de uma questão de rotina, de tempo cronológico, da programação dos minutos que se fica no parque, na casinha, no pátio, ou seja lá o que for. É preciso pensar na regularidade, mas não se pode confundir com a simples repetição. Brincar todo dia não deve significar brincar sempre do mesmo modo, afinal, o jogo não é natural nem espontâneo. Também há muito que aprender, viver, compartilhar para brincar mais, de maneira mais complexa, mais plástica e expressiva.

Pensemos não apenas na quantidade das horas que cada dia pode oferecer ao brincar infantil, mas, principalmente, na regularidade desse tempo, cuidada pela intenção do professor. Na U.E. como e quando as crianças têm brincado? Como cada professor vê o movimento, o sentimento, o pensamento e a expressão de tantas linguagens nas brincadeiras infantis nas diferentes turmas?

É comum que os adultos pensem que não se brinca mais hoje em dia como se brincava em outros tempos. Mas se for feita uma investigação com os professores, famílias e crianças, não para levantar apenas os jogos tradicionais que os avós e bisavós brincavam, mas, principalmente, as atuais brincadeiras que se popularizam entre as crianças do bairro, nos finais de semana, na sua comunidade, pode-se compreender a cultura lúdica das crianças.

O olhar do Coordenador Pedagógico para a brincadeira na sua UE

Garantir um espaço de brincadeira na escola é garantir a educação numa perspectiva criadora, em que a brincadeira é o lugar de socialização, da administração da relação com o outro, da apropriação e produção da cultura, do exercício da decisão e da criação. O professor pode intervir nesse tipo de atividade para enriquecê-la e alimentar o envolvimento da criança. Contudo, como fazer isso sem que a brincadeira perca suas características fundamentais, em especial sua potencialidade para propiciar uma aprendizagem própria a essa modalidade de expressão cultural?

Como elemento integrante da cultura e como parceiro mais experiente da criança, o professor pode e deve intervir de modo a viabilizar, enriquecer e ampliar o tempo e a qualidade das brincadeiras nas Unidades de Educação Infantil.

Um importante fator a ser considerado como intervenção do professor na brincadeira, é o modo como é organizado o tempo e o espaço para brincar. Como as crianças têm vivido esse tempo? Como é organizado o espaço para alimentar o desenvolvimento da brincadeira? Em que momentos jogos e brincadeiras acontecem? Onde e como é a organização do espaço e dos materiais destinados a eles? A organização do tempo e do espaço para a brincadeira nesse grupo está favorecendo às crianças a vivência plena da brincadeira? O que seria necessário alterar na rotina e na organização do espaço para transformar e enriquecer a experiência das crianças desse grupo em relação à brincadeira?

O trecho apresentado a seguir é uma síntese feita por Ieda Abbud sobre o papel do professor no brincar da criança, com base nos textos de Ferraz, Beatriz (1999), Post & Hohmann (2003) e Bondioli & Mantovani (1998).

Alguns modos intervenção, direta ou indireta, do professor na brincadeira são:

■ **Incitação**

A sugestão (e não a imposição) de novos elementos pode alimentar a brincadeira ajudando as crianças a desenvolverem-na nessa ou naquela direção. Isso pode ser feito por meio da oferta de um novo material, proposta de modificação de um enredo ou de determinados papéis etc. Ao observar uma situação de crianças brincando de cozinhar, por exemplo, mexendo em uma panela

com uma colher, o professor pode sugerir ou mostrar que quem quiser pode utilizar o forno para assar. A professora estaria servindo de modelo de imitação e assim dando oportunidade para que as crianças incorporem essa ação em seu repertório de brincadeira. É importante ressaltar que a criança deve sempre tomar a decisão se aceita ou não a proposta do professor.

É importante que o professor tenha uma observação atenta da brincadeira livre da criança para que possa pensar em sugestões atrativas e convenientes que despertem na criança o desejo de incorporá-las em sua brincadeira. Porém é preciso tomar cuidado com a forma e frequência que o professor realiza esse tipo de intervenção. O tom e a frequência exagerada das sugestões do professor no rumo da brincadeira podem descaracterizá-la como atividade em que a criança brinca, experimenta, modifica a realidade.

■ **Co-autoria**

O professor pode brincar com a criança, de preferência quando for convidado pela criança a fazê-lo. Com esse convite a criança já delimita o papel do professor e demonstra que quer um parceiro mais experiente para brincar junto com ela. O professor deve entrar na brincadeira como um co-ator, um ator co-adjuvante, que representa junto com a criança, porém com seu modo adulto de agir. O professor não precisa se infantilizar para participar da brincadeira, mas deve entender a linguagem da brincadeira da criança e atuar junto com ela, representando como um adulto. O professor deve ser capaz de entrar no jogo infantil, sem interferir demais nos rumos da brincadeira, deixando a criança livre na escolha dos temas, na distribuição dos papéis, no controle do andamento.

■ **Organização do espaço e materiais**

A organização do espaço e dos materiais é reveladora do que se pretende oportunizar às

crianças. O professor deve organizar o espaço e os objetos que estarão à disposição da criança de modo a aumentar a probabilidade de desenvolvimento amplo, criativo e voluntário da brincadeira. Além de acessíveis às crianças, os objetos devem ser variados para possibilitar uma diversidade de ações e arranjos e conseqüentemente de tipos de brincadeira. Podem incluir: brinquedos simbólicos, jogos de construção, jogos de regras, materiais não estruturados que possibilitem múltiplos usos e diferentes ações sobre eles, como tecidos, caixas, sucatas diversas, tábuas, bancos, etc.

Os arranjos espaciais também devem promover diferentes interações entre as crianças. Espaços amplos e pequenos, semi-abertos, possibilitam a realização de atividades em pequenos grupos, no grande grupo ou em atividades individuais. A organização do espaço e a disponibilização de materiais determinados podem funcionar como elementos importantes na incitação de determinada brincadeira, para chamar a atenção das crianças sobre materiais específicos que sugere ações também específicas e ampliar o repertório de ação sobre eles.

■ **Desenvolvimento de atividades dirigidas e em outras áreas**

A atividade dirigida é fundamentalmente diferente da situação de brincadeira. A brincadeira exige condições que na atividade dirigida não se mantém, como a livre participação, a tomada de decisões por parte da criança, ausência de objetivos externos impostos etc. É importante que o professor tenha claro quando está dando uma atividade dirigida e quando está possibilitando uma brincadeira, e de que forma pode articular esses dois tipos de atividade em seu trabalho. Numa situação em que a professora escolhe e apresenta uma história, divide os personagens entre as crianças e propõe uma dramatização, diferentemente de uma situação de brincadeira de faz-de-conta, as crianças não estão sendo espontâneas em suas decisões, na escolha dos papéis e no desenrolar do enredo. Trata-se de uma atividade dirigida que pode vir a alimentar,

ampliando o repertório cultural das crianças, futuras brincadeiras de faz de conta. Uma roda de conversa, uma atividade de pesquisa sobre um tema, também podem ampliar o repertório de experiências das crianças (seu conhecimento sobre a realidade e sobre a cultura) e incrementar a brincadeira. A observação das brincadeiras das crianças por sua vez, dá elementos para que o professor levante temas e ações que interessam e já fazem parte do repertório das crianças. A brincadeira, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento e as aprendizagens pela criança que serão manifestadas também na sua participação nas outras atividades.

■ **Organização do tempo**

No planejamento da rotina, alguns fatores são importantes ao se pensar no tempo para brincar. É necessário garantir uma regularidade na disponibilidade de tempo livre para brincar e para as outras atividades que alimentam o brincar. A frequência e a regularidade na oferta de materiais e arranjos espaciais para brincar, garante que a criança possa explorá-los de diversas formas e avançar no seu modo de brincar. A flexibilidade do educador ao lidar com o tempo destinado à brincadeira é importante para permitir que a brincadeira surja espontaneamente a partir de um evento não planejado e para permitir o desenrolar da brincadeira tendo como referente a própria criança, o seu desejo e o seu tempo interno. Outro fator a se considerar na rotina é a possibilidade de encontro entre diferentes faixas etárias nos momentos de brincadeira, em que diferentes ZDPs se formam enriquecendo as possibilidades de aprendizagem entre as crianças.

■ **Observação**

A observação do brincar das crianças é um instrumento fundamental para o planejamento do professor. O professor deve saber o que observar, ter uma pauta de observação e também

saber interpretar aquilo que observam, levantando elementos que o ajudarão na continuação das suas propostas de brincadeira e atividade dirigida, tais como principais interesses das crianças, dificuldades encontradas, competências demonstradas na brincadeira, etc. Algumas questões são interessantes para compor uma pauta de observação da brincadeira: Qual é o espaço? Quais os materiais e brinquedos? Quanto tempo durou? Quem delimitou o tempo? Qual o papel que o adulto assumiu durante o jogo? Como foi o desenrolar da brincadeira e os comportamentos de cada criança? Como era a atmosfera durante a brincadeira? Qual era o tema? Como foi a adoção de papéis pelas crianças? O que elas falaram durante a brincadeira? Quais foram as intervenções da professora? No que essas intervenções resultaram?

■ **Administração de conflitos**

A necessidade da criança de negociar regras, papéis e objetos com seus pares torna a brincadeira um campo fértil para disputas e conflitos. Por isso mesmo, faz dela um espaço privilegiado para o exercício de formas de relação socialmente aceitáveis. Muitas vezes elas são capazes de resolver sozinhas suas próprias disputas, mas algumas vezes é necessário o apoio do adulto para ajudar as crianças a encontrar alternativas sociáveis a comportamentos como bater e morder para se conseguir o que deseja. Para apoiá-la nisso e incentivá-la a resolver os conflitos cada vez mais com maior autonomia o professor não deve julgar rapidamente a situação e dar prontamente uma solução. É interessante que ele as aborde calmamente, contenha as ações agressivas, reconheça os sentimentos envolvidos, procure compreender a situação, recolher informações com as crianças, envolvê-las na descrição do problema e na procura de uma solução, dando o seu apoio em cada uma dessas fases.

Tempo vivido, tempo pensado

Entre as intervenções do adulto no jogo está a organização do tempo que é um elemento importante, não apenas para garantir a brincadeira, mas para organizar toda a experiência da criança na Unidade, definindo uma programação diária. Diagnosticar essa programação, tendo em vista que um diagnóstico contém elementos descritivos e de análise, e refletir sobre ela com base em critérios de organização do tempo nas instituições de Educação Infantil é objeto do trabalho cotidiano.

Tudo o que uma criança leva consigo na memória, é passado em um tempo determinado. Esse tempo traz as marcas da sua própria percepção sobre o mundo, sobre o que ela teve contato, o que pensa sobre isso, e também traz as marcas da instituição educativa, das intenções dos adultos que se empenham por criar um ambiente mais favorável às aprendizagens e, conseqüentemente, ao próprio desenvolvimento infantil. Portanto, pensar em critérios de organização do tempo é um dos mais importantes desafios da Educação Infantil: afinal, como estamos cuidando da passagem do tempo da infância na UE?

Intencionalidade, continuidade e construção

(...) Temos defendido que o planejar liga-se à idéia de cuidar, ou seja, à idéia de antecipar necessidades, garantir recursos e criar condições básicas que, de certa forma, liberem o professor para, com mais liberdade, interagir com as crianças, reconstruindo situações.

Quando se pensa nas muitas possibilidades de expressão que as crianças podem viver na UE, percebe-se que a dinâmica da instituição deve escapar de um fazer apenas rotineiro, repetitivo, no qual as crianças ficam confinadas e à parte de elementos dinâmicos e interessantes, que a cultura já criou ou está criando: o mundo da poesia, da ficção, da natureza e das relações sociais. Assim, nas muitas horas em que as crianças passam na UE, pode ser organizada uma série de experiências de aprendizagem.

Diante de um coletivo de muitas crianças, fazem-se necessários modos apropriados de realizar atividades das quais elas se ocupem. Isso envolve pensar uma didática – área da pedagogia que estuda o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos bem da importância do tempo em nossas vidas, tanto que ele tem sido cantado em verso e prosa como um grande senhor. Ele é um aliado indispensável para tudo o que pensamos, desejamos e planejamos realizar, e é também o nosso senhor despótico diante da urgência de algumas coisas que, se não realizadas...

A vida precisa ser pensada em relação ao tempo. Ele cria condições para que tudo aconteça, para que tudo amadureça. O tempo muda realidades presentes, seja trazendo o esquecimento e reorganizando a importância das coisas, seja surpreendendo, quando acontecimentos que não prevíamos desatualizam o que queríamos. Todas as vezes que fazemos algum tipo de plano, pensamos em como desenvolvê-lo dentro de determinado tempo.

Para organizar as condições necessárias ao aprendizado significativo e contextualizado das crianças sobre o mundo que as cerca e sobre si mesmas, temos de pensar no tempo didático, comprometido com a intencionalidade educativa.

Agora, se na vida diária, todos concordamos sobre a importância do tempo e o levamos em consideração a cada uma de nossas decisões, por que, então, em nosso ofício de ensinar, muitas vezes ignoramos o tempo como um dos elementos decisivos para as realizações? O modo como planejamos mostra o que pensamos do tempo e em que medida nos relacionamos com ele como um aliado na tarefa de ensinar.

Contextualização e continuidade: a busca de um cotidiano mais rico e significativo para as crianças

Em geral, as decisões de planejamento do professor de crianças pequenas são no sentido de não repetir, mas de variar, de trazer novidades. Esses são os critérios mais frequentes na tomada de decisão e na consideração do que é um bom planejamento.

A apresentação de novos conhecimentos às crianças pelo professor - seja através da narrativa de uma história, seja pelo desenvolvimento de um projeto - requer um planejamento cuidadoso do encadeamento de ações que visam desenvolver aprendizagens específicas. As situações didáticas devem ser organizadas em função das intenções expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor. O contato intencional e sistemático com determinados conhecimentos permite à criança retomar algumas práticas já aprendidas, aprofundar o que já sabe e usar seu conhecimento em outros contextos. Para isso, é

preciso prever a seqüência para o trabalho com esse conteúdo, a fim de que as crianças consigam passar de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento, isto é, para que consigam aprender. Diversidade e continuidade são, assim, critérios que ajudam a definir formas de organizar os processos de ensino e de aprendizagem.

Adaptado de Virginia Gastaldi. ADI Magistério. Orientação do Trabalho Pedagógico Módulo 4, p. 12.

Em casa, na rua e em outros contextos informais, as crianças têm determinados limites e possibilidades para viver o tempo de brincar. Em uma instituição com propósitos educativos claros, as escolhas são necessariamente atravessadas pelos limites e possibilidades da vida em grupo: o rodízio de tantos turnos de crianças, o revezamento para ocupação dos espaços, o uso compartilhado de brinquedos e outros objetos etc. Além das questões mais gerais de infra-estrutura, a organização do tempo também nos leva a pensar sobre o que é necessário às crianças.

Seja qual for o conceito que estrutura a organização do tempo (rotina, linha do tempo, jornada etc.), muitas são as escolhas possíveis para povoar o cotidiano de uma instituição educativa: nos nossos encontros, podemos pautar e construir novos significados para as oportunidades diárias de vivenciar as práticas sociais de sua cultura.

Discussão feita, convite anunciado: *Como prosseguir na efetivação de um cotidiano no CEI e na EMEI promotor do desenvolvimento das crianças? Que tal prosseguirmos no trabalho coletivo e urgente de construir novas bases para a Educação Infantil?*

Para continuarmos a conversa...

Reconhecemos que o tempo vivido, qualificado e recheado por experiências largas e profundas, apontou para a possibilidade de consolidar parcerias, estabelecer prioridades e de construir um percurso que apontasse caminhos para transformar práticas institucionalizadas em práticas sociais e culturais.

Esta publicação é, sobretudo, um convite para criarmos novos e prazerosos contextos de aprendizagem para cada uma das Unidades Educacionais, qualificando a aprendizagem e o ensino para as crianças paulistanas.

BIBLIOGRAFIA



- ABRAMOVICH, F. **Gostosuras e bobices**. São Paulo : Scipione, 1988.
- _____. **O Estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo : Summus, 1983.
- ACKERMAM, D. e CAMPOS, A. Z. **Uma história natural dos sentidos**. Rio de Janeiro : Bertrand, 1992.
- ALARCÃO, I. Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores**. Porto : Porto Editora, 1996.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro : Guanabara, 1978.
- ASBRAC/CECIP/UNICEF. **Manual: a creche saudável**. Rio de Janeiro : Asbrac/Cecip, 1997.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolingüística**. São Paulo : Contexto, 1997.
- _____. **Preconceito lingüístico**. São Paulo : Edições Loyola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- _____. **Questões de literatura e estética**. São Paulo : UNESP/Hucitec, 1988.
- BARBOSA, V. L. P. **Prevenção da obesidade na infância e na adolescência**. São Paulo : Manole.
- BARBOSA, Ana Mae T.B. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo : Perspectiva, 1991.
- _____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo : Perspectiva, 1978.
- _____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo : Cortez, 1997.
- _____. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte : C/Arte, 1998.
- BARTHES, Roland. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis : Vozes, 1991.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre : Artmed.
- BEHAN, E. **Comidas que curam bebês e crianças**. São Paulo : Marco Zero.

- BERLINGUER, G. **A doença**. São Paulo : Hucitec, 1988.
- _____. **Questões de vida**. Ética, Ciência, Saúde. Salvador, São Paulo, Londrina : APCE/HUCITEC/CEBES, 1993.
- BERNARDES, H. L. **Chique é ser saudável**. HLB Editora.
- BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre : Artmed, 2003.
- BETTO, F. **Comer como um frade**. Rio de Janeiro : José Olympio.
- BONDIOLI, A., MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil - de 0 a 3 anos**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- BONTEMPO, A. **O que você precisa saber sobre nutrição**. Ground.
- BOTELHO, C. **Alimentação, um segredo da saúde**. Ground.
- BRASIL / Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BREWER, S. **Saúde e alimentação**. São Paulo : Manole.
- BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo : Peirópolis, 2003.
- _____. **Música na educação infantil**. São Paulo : Peirópolis, 2001.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo : Cortez, 1994.
- _____. **Jogo e educação**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre : Artmed, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo : Scipione, 1990.
- CARPER, J. **Alimentos: o melhor remédio para a boa saúde**. São Paulo : Campus.
- CARVALHO, M. R. & TAMEZ, R. N. **Alimentação: bases científicas para a prática profissional**. Guanabara Koogan
- CASTIEL, L. D. **O Buraco e o avestruz: a singularidade do adoecer humano**. Campinas : Papirus, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie et al - **Ler e Escrever - entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre : Artmed, 1996.
- CHARTIER, Roger et al. **Práticas da leitura**. São Paulo : Estação Liberdade, 1996.

CIVILETTI, M. V. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. Cadernos de Pesquisa, n.39.** São Paulo : Cortez, 1981.

COHN, A. **Saúde no Brasil.** São Paulo : Cortez.

COSTA, E.A. **Manual de nutrientes: prevenção das doenças através dos alimentos.** São Paulo : Vozes.

DEHEINZELEIN, Monique. **A fome e a vontade de comer.** São Paulo : Vozes, 1997.

_____. **As crianças e as histórias.** In: Professor de pré-escola.

_____. **Professor de pré-escola.** Ciências na Pré-escola.

_____. **A impressionante disciplina de trabalho em pinturas de crianças pequenas. Revista Avisa Lá, n.10.**
São Paulo : 2002.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho.** São Paulo : Scipione, 1989.

_____. **O desenho da figura humana.** São Paulo : Scipione, 1990.

ELKONIN, Daniel B. **A psicologia do jogo.** São Paulo : Martins Fontes, 1998.

ESQIVEL, L. **Como água para chocolate.** São Paulo : Martins Fontes.

ESTRELA, A. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores.** Porto : Porto Editora, 1994.

EVANGELISTA, J. **Alimentos: um estudo abrangente.** Atheneu

FAHRNOW I. M.; FAHRNOW J. **Os cinco elementos na alimentação equilibrada.** São Paulo : Ágora.

FALCÃO, ORNELLAS, PERINI. **Alimentar a criança: o desafio do dia-a-dia.** São Paulo : Atheneu.

FERRAZ, Beatriz. **Módulo Brincar: a Fada que Vira Professora ou o Faz-de-conta Invade a Sala de Aula.** São Paulo :
Undime/Demec. MEC/SEF, Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil, 1999.

FERRAZ, M. Heloisa C. de T. e FUSARI, M. F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo : Cortez, 1993.

FERREIRO, E. **Cultura Escrita e Educação.** Porto Alegre : Artmed, 2001.

- _____. **Interpretação, intérpretes, interpretantes.** In: Piaget - Vygotsky: **Novas contribuições para o debate.** São Paulo : Ática.
- _____. **Passado e presente dos verbos Ler e Escrever.** São Paulo : Cortez.
- FIGUEIREDO, R. M. **Como não comer fungos, bactérias e outros bichos que fazem mal.** Século XXI.
- FIOCRUZ. **Manual de saúde para creches.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.
- FLANDRIN J. L.; MONTANARI M. **História da alimentação.** São Paulo : Estação Liberdade.
- GOMBOSSY B. D.; LANDGRAF M. **Microbiologia dos alimentos.** São Paulo : Atheneu.
- GONÇALVES, P. E. **Como eu como?** MG Editores.
- GRANT D.; JOICE, J. **A combinação dos alimentos.** Ground.
- GULLAR, Ferreira. **O que diz a obra de arte.** Sobre a Arte. 2.ed. São Paulo : Avenir, 1982.
- HANNUCHI, H. **Aplicações das recomendações nutricionais adaptadas à população.**
- HELLMAN, C. **Cultura, saúde e doença.** Porto Alegre : Artmed, 1994.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: Sala de Aula e Formação de Professores.** Porto Alegre : Artmed, 2003.
- JOYES, C. **À mesa com monet.** Salamandra.
- KANDINSKY, Wassily. **Olhar sobre o passado.** São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- KATO, M. (org.) **A concepção da escrita pela criança.** Campinas : Pontes, 1998.
- KELLOG, Rhoda. **Analisis de la expresión plastica del escolar.** Madrid : Cincel, 1985.
- _____. **Children's Drawings, Children's Minds.** Nova York : Avon, 1979.
- _____. **The How of Successful Finger Painting.** Belmont : Fearon.
- KELTS. **Manual de Nutrição Infantil. Cadernos de nutrição da sociedade brasileira de endocrinologia e metabiologia.**

- KENNEDY, M. **Na hora de comer**. São Paulo : Publifolha.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas : Mercado das Letras, 1995.
- LAJOLO, M. e ZILMERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: História & História**. São Paulo : Ática, 1998.
- LEAL, M.L.M.S. **A história da gastronomia**. São Paulo : Senac.
- LEEKEENAN, D. e NIMMO, J. Conexões - Uso da Abordagem de Projeto Com Crianças de 2 e 3 Anos em uma Escola - Laboratório Universitária. In: EDWARDS, GANDINI, FORMAN. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre : Artmed.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Livros Horizonte. 1978.
- LERNER, Délia **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre : Artmed, 2002.
- LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo : Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte** . São Paulo : Mestre Jou, 1976.
- MANNONI. **A criança, sua doença e os outros**. São Paulo : Martins Fontes.
- MARANHÃO, D. G. **O cuidado como elo entre saúde e educação: um estudo de caso no berçário de uma creche**. São Paulo : Unifesp, 1998. (Dissertação de Mestrado)
- _____. **Saúde na creche: proposta de integração com os serviços públicos de saúde**. Anais do 1º Congresso. Paulista de Enfermagem Pediátrica. São Paulo : Unifesp, 1995.
- MARSHALL, S. R. **Sucos: Receitas para a Vida Saudável**. Eko.
- MARTINS, Miriam Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo : FTD, 1998. (Col. Conteúdo e Metodologia).
- MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo : Cultrix, 1974.
- MERVYN, L. **Dicionário de vitaminas: um guia completo das vitaminas**. Ground.

- MONTAGU, A. **Tocar: o significado humano da pele.** São Paulo : Summus, 1988.
- MONTEIRO, C. A. **Saúde e nutrição das crianças de São Paulo: diagnóstico, contrastes sociais e tendências.** São Paulo : Hucitec/Edusp, 1988.
- MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral da criança na educação infantil.** São Paulo : EDUC, 2001.
- MOREIRA, Ana A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo : Loyola, 1987.
- NAUDIN, J.B. **À mesa com Renoir.** Salamandra.
- NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita.** Porto Alegre : Artmed, 2002.
- NEWMAN, Fred & HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** São Paulo : Edições Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, Z., MELLO, A., VITÓRIA, T., FERREIRA, M. **Creches: crianças, faz-de-conta & cia.** São Paulo : Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo : Cortez, 2002.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Manual de necessidades nutricionais humanas.** São Paulo : Atheneu.
- OLIVEIRA, Eduardo Calil. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** Londrina : Eduel, 2004.
- ORNELLAS. **Alimentação da criança.** Atheneu.
- _____. **Técnica dietética, seleção e preparo de alimentos.** São Paulo : Atheneu.
- PARSONS, Michael. **Compreender a arte.** Lisboa : Presença. 1992.
- PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo : Summus, 1990.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro : Zahar, 1975.
- PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção do conhecimento na criança.** Porto Alegre : Artmed, 1995.
- POST, Jacalyn & HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens.** trad. Sarah Bahia. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

- PRIETO, H. **Quer ouvir uma história? Lendas e mitos no mundo da criança**. São Paulo : Angra, 1999.
- PUJADE-RENAUD, C. **Linguagem do silêncio**. São Paulo : Summus.
- REVISTA AVISA LÁ. São Paulo, n.17, Jan. 2004.
- RODARI, G. **Gramática da Fantasia**. São Paulo : Summus, 1982.
- ROJO, R. (org.). **Alfabetização e Letramento**. Campinas : Mercado Aberto, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo : Cortez.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; VITORIA, T. **Alimentação de Bebês e Crianças Pequenas em Contextos Coletivos: Mediadores, Interações e Programações em Educação Infantil**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, v.6, n.1-2, p.19-33, 1997.
- _____. Emergência de Novos Significados Durante o Processo de Adaptação de Bebês à Creche. **Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia-ANPEPP**, v.1, n.4, p.111-141, 1997.
- ROSSI, M. Helena W. **A Compreensão das Imagens da Arte**. Arte & Educação em Revista. n.1, p.27-34. out. 1995.
- SALINAS, R. D. **Alimentos e Nutrição**. Porto Alegre : Artmed.
- SÃO PAULO / SME. **Orientação Normativa nº 01**. São Paulo : SME, 2004.
- SÃO PAULO / SME. **Portaria SAS nº 27/00 de 23 de novembro de 2000** - Institui a "Agenda Mínima de Saúde em Creche".
- SAVARIN, B. **A Fisiologia do Gosto**. São Paulo : Companhia das Letras.
- SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo : Summus, 1978.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **ADI Magistério**. São Paulo : SME/DOT.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Manual de Brincadeiras**. São Paulo : SME/DOT - Educação Infantil, 2006.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Tempos e Espaços na Educação Infantil**. São Paulo : SME/DOT - Educação Infantil, 2006.

- SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o Fichário de Viola Spolin**. São Paulo : Perspectiva. 1979
- STEIGLEDER M. **Meu bebê gourmet**. São Paulo : Disal.
- STURMER J. S. **Reeducação alimentar**. São Paulo : Vozes
- TEBEROSKY , Ana. **Psicopedagogia da língua escrita**. São Paulo : Vozes.
- TESTA, M. **Pensar em saúde**. Artes Médicas.
- VALADÃO, M. M. **Educação Infantil e Saúde: estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil**. Documento apresentado na Terceira Reunião Técnica para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, realizada no MEC, Brasília, 1997.
- _____. **Educação Infantil e Saúde: estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de Educação Infantil**. In: **Documento sobre credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, 1997.
- VAN WAY, C. W. **Segredos em Nutrição**. Porto Alegre : Artmed.
- VERÍSSIMO, L.F. **A mesa voadora**. São Paulo : Objetiva.
- VIGARELLO, G. **O limpo e o sujo, uma história da higiene corporal**. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- VYGOSTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo : Martins Fontes, 2002.
- _____. **Formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 2002.
- _____. **Imaginación y creación en la edad infantil**, 2.ed. Havana : Pueblo y Educación, 1999.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo : Cortez. 1995.
- WEISZ Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo : Ática, 2002
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula, contributo para o estudo dos dilemas práticos dos Professores**. Porto : 1994.
- ZIRALDO. **O menino maluquinho: Receitas**.



