



# Cadernos da Rede

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**PERCURSOS DE APRENDIZAGENS:  
MATERIAL DE APOIO AO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

**A REDE EM REDE: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

# EDITORIAL

É com prazer que apresentamos mais um Caderno da Rede. Dessa vez, nosso público alvo é o coordenador pedagógico. Depois de tantos anos de existência do Programa a Rede em rede, o que se espera é que as próprias Unidades deem continuidade ao trabalho feito até agora e que avancem ainda mais, dando vida a esses materiais e produzindo outros. Envolvidos com esse propósito, os formadores de professores produziram importantes sistematizações que podem contribuir para o avanço da formação de professores nessa Rede.

O material apresentado a seguir foi organizado em duas partes. Na primeira, o assunto é a metodologia de formação. Sua leitura permitirá conhecer cinco aspectos da metodologia desenvolvida nesse trabalho: o plane-

jamento de reuniões pedagógicas ou encontros de formação; a sistematização de conhecimentos construídos em grupo; o planejamento compartilhado; a orientação de registros e a devolutiva. Na segunda parte, oferecemos algumas sugestões de atividades que podem ser incluídas em planos mais elaborados de formação enfocando as diferentes linguagens trabalhadas por essa Rede. Por fim, indicamos alguns livros que nos inspiraram nesses últimos anos e fechamos esse caderno com um mosaico de imagens de crianças de unidades da Rede Municipal.

Boa Leitura!



Prefeito de São Paulo  
**Gilberto Kassab**

Secretário Municipal de Educação  
**Alexandre Alves Schneider**

Secretária Adjunta de Educação  
**Célia Regina Guidon Falótico**

Diretora de Orientação Técnica  
**Regina Célia Lico Suzuki**

# APRESENTAÇÃO

Em continuidade à produção de publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, voltadas para a educação infantil, tenho o prazer de apresentar mais um fascículo da coleção *Cadernos da Rede – Formação de Professores*, disponível somente em versão on-line no Portal de SME. Este novo Caderno tem como assunto orientações metodológicas voltadas para os coordenadores pedagógicos. Nele encontram-se subsídios para alimentar as discussões nas EMEI e nos CEI rumo à consolidação da educação infantil, que tem sido trabalhada ao longo do Programa *A Rede em rede*.

A tônica desta publicação são as orientações metodológicas concernentes ao uso dos materiais disponibilizados para a Rede que englobam tanto os cursos oferecidos por SME/DOT – EI quanto os fascículos já publicados referentes à formação de professores. Nas próximas páginas veremos em destaque orientações norteadoras do trabalho de acompanhamento das práticas dos professores, com o intuito de criar referências para a organização da programação didática com foco nas múltiplas linguagens. Assim os coordenadores pedagógicos terão mais uma oportunidade de refletir, discutir e institucionalizar práticas educativas relacionadas à suas ações formativas junto aos professores, a fim de qualificar as ações de todos os envolvidos: professores e coordenadores.

A exemplo dos demais materiais produzidos pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, esperamos, mais uma vez, o seu comprometimento em compartilhá-lo com a Rede e torná-lo vivo a fim de que possa inspirar novas práticas educativas, lembrando que para sua melhor utilização, por ser uma publicação virtual, é necessário fazer o download em seu computador. Desse modo, trabalhando em rede, vamos mantendo o diálogo aberto avançando e muito rumo à excelência na Educação Infantil paulistana.

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

# CAROS COORDENADORES

A equipe de DOT Educação Infantil tem investido na gestão do Programa A Rede em rede: A formação continuada na educação infantil, uma ação complexa que envolveu a formação de vários profissionais, de todos os segmentos da unidade educacional.

Durante os últimos anos, parte dessa equipe se dedicou a pensar com profundidade a formação de professores. Essa formação, contextualizada nos cursos desenvolvidos em todas as Diretorias Regionais de Educação, permitiu ao grupo conhecer de perto os problemas da formação, o desafio de pensar estratégias mais eficientes para promover o avanço do pensamento reflexivo dos professores e a ampliação dos conhecimentos específicos da Arte, nas diferentes linguagens expressivas.

Agora, é o momento de compartilhar a experiência construída até o momento.

Esperamos que esse material seja inspirador para novas reflexões na formação de professores e incentive ainda mais o desenvolvimento de boas práticas na Educação Infantil.

Bom trabalho!

DOT Educação Infantil



# SUMÁRIO

## **O assunto é ...**

Metodologia de formação.....	<b>8</b>
1 O planejamento de reuniões pedagógicas ou encontros de formação.....	<b>8</b>
2 A sistematização de conhecimentos construídos em grupo.....	<b>12</b>
3 O planejamento compartilhado.....	<b>14</b>
a. Análise de diferentes planejamentos.....	<b>16</b>
b. Escrita compartilhada de um planejamento didático já iniciado.....	<b>18</b>
c. Problematização em profundidade de um aspecto pontual de planejamento.....	<b>19</b>
d. Problematização com enfoque mais claro nos objetivos específicos das linguagens.....	<b>21</b>
e. Reescrita de planejamentos após a primeira investida prática, com vistas a avaliar e ajustar modificações para uma nova ação.....	<b>24</b>
4 A orientação de registros.....	<b>25</b>
5 A devolutiva.....	<b>28</b>

## **Para fazer mais**

O uso dos Cadernos da Rede – um apoio aos planos de formação na U.E. ....	<b>32</b>
I – Jogar e brincar.....	<b>33</b>
II – Práticas teatrais.....	<b>40</b>
III – O corpo e o movimento criativo.....	<b>44</b>
IV – A escuta ativa e a exploração musical.....	<b>48</b>
V – Um olhar para o desenho.....	<b>54</b>
VI – Leitura e reconto.....	<b>59</b>

## **Para saber mais**

Sugestões de leitura.....	<b>64</b>
---------------------------	-----------

## **Palavra final**

Mosaico de imagens da Rede.....	<b>66</b>
---------------------------------	-----------

## METODOLOGIA DE FORMAÇÃO

Sabemos que o processo de aprendizagem é interno ao sujeito e nós não temos controle direto sobre isso. Mas, podemos ter um controle mediado por nossa metodologia de formação, pelas condições de aprendizagem que construímos para todos os professores. Entendemos que ela pode ser transposta para o contexto da escola e apoiar o trabalho de formação do coordenador pedagógico no trabalho junto à sua equipe de professores.

A metodologia da formação de professores envolveu cinco pontos fundamentais:

1. O planejamento de reuniões pedagógicas ou encontros de formação;
2. A sistematização de conhecimentos construídos em grupo;
3. O planejamento compartilhado;
4. A orientação de registros;
5. A devolutiva.

A seguir, um detalhamento desses tópicos.

### **1. O PLANEJAMENTO DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS<sup>1</sup> OU ENCONTROS DE FORMAÇÃO**

Planejar a reunião pedagógica é uma das atividades mais presentes na rotina do coordenador pedagógico já que esta é uma atividade sistemática tanto no CEI quanto na EMEI. Refletir sobre a estrutura dessa reunião permite ao formador compreender o movimento metodológico que rege esses encontros.

No Programa *A Rede em rede*, assumimos como ponto de partida não reuniões episódicas ou esporádicas, mas sim a ideia da sequência de encontros de formação. Os encontros foram estruturados em pautas comuns a todos os formadores que trabalharam em diferentes Diretorias Regionais de Educação da cidade.

<sup>1</sup> Texto originalmente publicado no fascículo *Cadernos da Rede – Formação de Professores – Narrativas infantis no faz de conta*.

Esse é um recurso que visa assegurar o conteúdo mínimo de cada encontro, oferecer bons materiais de apoio ao professor e ajudá-lo a organizar seus registros.

Nos encontros, cada formador deu à pauta o seu tom, contribuiu com a sua experiência, seu repertório, seus exemplos. A performance diferenciada do grupo, as singularidades de cada formador tornaram os cursos únicos para cada grupo. Em comum, tínhamos todos um certo protocolo básico que é também marca da metodologia empregada nesse programa. A estrutura dos encontros de formação de professores desenvolvida pelos formadores contratados para desenvolver as ações de formação do Programa *A Rede em rede* pode ser apropriada – e transformada, como toda apropriação criativa – pelos coordenadores em seu trabalho como formador, no planejamento de suas reuniões pedagógicas na Unidade. Tais reuniões constam dos seguintes momentos:

#### **1º MOMENTO:**

- Acolher, introduzir o assunto e a sua pertinência, compartilhando um plano de trabalho com o grupo;

#### **2º MOMENTO:**

- Introduzir a pauta e seus objetivos, permitindo que, desse modo, os participantes se constituam em grupo em que todos trabalham em torno dos mesmos objetivos;

#### **3º MOMENTO:**

- Colocar bons problemas para resolver, problemas que envolvam o conhecimento específico e o ensinar esse conteúdo, que elevem o nível da reflexão e que tenham repercussão na prática do professor;

#### **4º MOMENTO:**

- Coordenar discussões e outros trabalhos (individuais, de subgrupos, coletivas);

### **5º MOMENTO:**

- Informar e / ou validar informações que circulam em um grupo;

### **6º MOMENTO:**

- Sistematizar os conhecimentos que estão sendo construídos;

### **7º MOMENTO:**

- Orientar o Trabalho Pessoal dos professores.

Nos encontros de formação, os formadores criaram soluções para transpor alguns dos problemas apontados pelos professores e discutidos em grupo. Foi importante que todos se centrassem nesses pontos e trouxessem, a cada encontro, experiências para compartilhar, procurando refletir sobre:

1. Como responder aos professores, em que ordem e em que tempo? Como trabalhar com o histórico das perguntas dos professores? Isso pode ser uma estratégia de construção da história do grupo?

2. Como desenvolver a autonomia dos subgrupos de trabalho, evitando a dispersão em assuntos que não são pertinentes à pauta? Ao mesmo tempo, como atender aos professores em sua demanda por conversar com os colegas, sobre assuntos diversos?

3. Como saber se as comandas estão muito abertas ou fechadas demais? Como evitá-las?

4. Como podemos melhorar a apropriação do estudo de textos?

5. Como é a reflexão dos professores? Que comandas e intervenções possibilitam melhor o pensamento e o pensamento reflexivo?

6. Como evidenciar aos professores a sequência dos encontros como meio para promover as narrativas infantis e as narrativas formativas?

O planejamento dos encontros de formação foi nosso ponto de partida para a experiência que sistematizamos a seguir.

## O desafio de desenvolver o pensamento reflexivo

Construir um caminho de reflexão com o grupo a partir das questões levantadas pelos professores é uma forma de, ao mesmo tempo, criar uma identidade para aquele grupo específico e relacionar conteúdos, conceitos e práticas.

Tal postura nos coloca as seguintes questões: *Como responder aos professores, em que ordem e em que tempo? Como trabalhar com o histórico das perguntas dos professores? Isso pode ser uma estratégia de construção da história do grupo? Como desenvolver a autonomia dos subgrupos de trabalho, evitando a dispersão em assuntos que não são pertinentes à pauta?*

Uma dificuldade grande dos professores é, depois de relatarmos sua experiência nos subgrupos, conseguirem elaborar uma síntese, levantar questões que ficaram mais presentes, relacionarem essas experiências a determinadas questões.

Um momento complicado de conduzir nos encontros de formação é aquele em que os professores devem se juntar em subgrupos para conversar sobre a atividade que planejaram e realizaram com suas turmas. Muitas vezes, ao contarem como tudo aconteceu, desviam a conversa para assuntos relativos à escola, mas que não são o foco da formação, e como consequência toda conversa se envereda por outros caminhos. Outras vezes, simplesmente falam sobre seu processo, mas não tecem reflexões a respeito ou relacionam as experiências de todos no grupo.

Tanto numa situação como na outra, o que acontece na hora da socialização com o restante do grupo (maior) é a repetição do que foi dito no subgrupo, ou seja, novamente o relato individual. Uma maneira de evitar que isso aconteça é propor que cada subgrupo apresente:

- Semelhanças e diferenças entre as experiências relatadas;

- Questões que marcaram mais aquele grupo, pois para cada grupo é diferente o que chama mais a atenção, o que incomoda, o que se observa em relação às crianças, etc.;

- Conclusões em relação a uma determinada questão, como por exemplo, “o que acham que as crianças aprenderam com essa atividade?”

Desse modo, vamos norteando a conversa para um caminho mais reflexivo, ajudando-as também a sistematizar essa troca de experiência.

É interessante observar como cada grupo tem um perfil, diferente dos outros. Isso se mostra claramente nas questões que vão sendo levantadas. Às vezes, tentamos antecipar questões para um grupo, que surgiram em outro, e percebemos que nesse não teve ressonância, embora tenha despertado grande interesse no outro. Por isso se faz importante relacionar as questões que emergem do próprio grupo e, a partir delas, estabelecer conexões com os temas que se considera importantes serem abordados naquele encontro.

Essa postura do formador está ligada à qualidade da sua “presença” no encontro, sua observação do que é falado nos subgrupos, sua escuta aberta aos anseios, dúvidas e interesses dos professores.

Andrea Fraga

## **2. A SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS EM GRUPO**

Em grupo, refletimos durante vários meses sobre um dos pontos mais importantes do encontro de formação: a sistematização dos conhecimentos construídos. Sistematizar significa organizar, inter-relacionar e hierarquizar as conclusões a que o grupo chegou em um encontro de formação, as ideias construídas ao longo das reflexões coletivas. A organização desse conjunto de ideias, ao mesmo tempo em que cumpre a função de fechar o encontro, torna mais fácil para os

professores a observação do próprio objeto de estudo em questão. Além disso, sistematizar é útil ao cumprimento dos objetivos que temos com os CEI e EMEI, algo que vai além do encontro de formação. Ela torna claro ao grupo não só o que foi aprendido, mas, sobretudo, as implicações pedagógicas do que foi aprendido, ou seja, como aquilo pode alterar seu trabalho e como as crianças se beneficiarão disso. Esse, aliás, é o principal sentido e a justificativa por excelência.

Em outras atividades de nossas vidas profissionais, nem sempre sistematizar é preciso ou desejável. Mas, nesse contexto de trabalho isso é fundamental porque é o que nos liga às crianças, ao trabalho que é feito na ponta, na sala de aula. Existem diferentes níveis de sistematização: do curso ou de parte dele. A sistematização ajuda a desconstruir e reconstruir, a organizar o que os professores estão aprendendo, a estabelecer relações. Ajuda os professores a criar experiências observáveis a partir da própria prática, rever e planejar. Na formação reflexiva dos professores, esperamos que a sistematização seja tarefa do professor aprendiz. Isso pressupõe que o formador crie situações para que o grupo possa construir uma forma de organizar os conhecimentos construídos e, por outro lado, ele próprio, formador, possa observar o que está sendo aprendido e sistematizado pelo professor.

Em nossa experiência, investimos nas seguintes práticas para apoiar o trabalho de sistematização:

- a. Relacionar conhecimentos teóricos: a sistematização pode partir de uma palavra para revelar um conceito;
- b. Registrar visualmente porque os professores fixam melhor quando está escrito;
- c. Organizar os registros em categorias:
  1. Aspectos específicos do foco de cada encontro;
  2. A relação com os objetivos do curso como um todo e;
  3. A relação com as diferentes instâncias do ser professor:
    - 3.1 A construção do espaço de trabalho;
    - 3.2 A organização do tempo e da rotina;
    - 3.3 As diferentes relações.
- d. Propor questões para a reflexão.

## A troca entre pares

A sistematização era feita a partir da questão disparada ao grupo. Muitas vezes as categorias já vinham prontas, outras vezes, tínhamos que criar as categorias.

Nos encontros de formação, os professores se organizavam em subgrupos de faixas etárias em comum para trocar as experiências desenvolvidas nas Unidades. O formador, nesse momento, circulava nos subgrupos e levantava os objetivos e conteúdos envolvidos nas práticas. A relação com as diferentes instâncias do professor surge no relato que envolve as inúmeras variáveis que o professor só se dá conta no momento de desenvolver as atividades com as crianças. Os questionamentos, as inseguranças com relação ao desenvolvimento dos conteúdos do curso para melhor adequá-los à sua rotina de trabalho e até incorporá-los como atividade permanente.

Em seguida, no grupo, o formador compartilhava e organizava as categorias de relatos tendo os objetivos e conteúdos como critério para a sistematização. Os professores visualizavam no mural organizado pelo formador as diferentes formas de desenvolvimento da mesma proposta, o que ampliava as possibilidades de todos de vislumbrar novas maneiras de desenvolver as propostas e esclarecia os pontos fundamentais apresentados pelo formador.

Francisco Igliori Gonsales

Esperamos, com essas propostas, criar outros sistemas que favorecem a aprendizagem das crianças.

### 3. O PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

Nessa formação, não perdemos de vista jamais o foco do planejamento didático do professor. Entendemos que os conhecimentos específicos de cada linguagem deveriam estar a serviço do planejamento do professor, visando à construção de boas práticas para todas as crianças.

Por isso, os planejamentos dos professores foram tomados como objeto de estudo de nosso grupo.

Em um levantamento notou-se que aquilo que deveria ser um instrumento transformador do pensamento é significado na experiência prática dos professores como uma ferramenta burocrática. Dos usos aparentemente “impróprios” que os professores fazem do planejamento, sob certo ponto de vista, é possível inferir elementos das concepções dos professores, de suas experiências anteriores e de como eles se relacionam com os elementos dessa nova situação.

Por exemplo, é possível aceitar que diante de uma situação nova – planejar uma ação – os professores estivessem se apoiando nos significados construídos anteriormente sobre o registro como instrumento de trabalho. O relato, além de ser um instrumento mais familiar ao professor, é testemunho real de seu fazer, muito mais vivo do que um plano de intenções. Esse lugar de fala, no registro passado e não no planejamento futuro, parece produzir mais sentido para os professores.

A recorrência de objetivos didáticos muito vagos, pode revelar a expectativa que os professores têm das possíveis leituras de seus planos, tradicionalmente usados para o controle da rotina na instituição. Talvez por isso, utilizam o instrumento como uma espécie de obrigação burocrática que se pode rapidamente resolver recorrendo a um conjunto de dizeres técnicos próprios do jargão pedagógico. Essa interpretação é reforçada pela própria formatação do instrumento como uma ficha (sugerindo ao professor o cumprimento de uma tarefa rápida e protocolar e não a reflexão de sua atividade docente) das escolhas metodológicas implicadas nas propostas que pretende levar às crianças.

Contudo, ultrapassar o uso instrumental e burocrático e promover novas apropriações exige do formador mediações que revelem o pensamento reflexivo que está por trás das perguntas que todo professor deve fazer ao planejar uma proposta didática: *como me relaciono com a proposta que vou desenvolver com um grupo de crianças? O que eu espero ensinar a elas? O que devo, então, propor? Por quê? Onde pretendo chegar com isso? Como? Quando?*

A partir desse ponto, os professores foram expostos a diversas novas oportunidades de significação a partir de usos estratégicos desses instrumentos, propostos pelos formadores nos diferentes grupos, como veremos a seguir:

## A. ANÁLISE DE DIFERENTES PLANEJAMENTOS

Nesta proposta, tomamos como objetivo provocar o professor a comparar, tomar decisões, escolher alternativas melhores para o planejamento didático. Após a apresentação da proposta de atividade a ser desenvolvida, (um jogo, um ateliê de artes, uma narrativa de história, etc.) cada professor, individualmente, faz um breve planejamento voltado para a realização desta atividade com seu grupo de crianças. Em um segundo momento, em grupo, socializam tais planejamentos procurando justificar os procedimentos previstos na realização da atividade. Neste ponto, mostra-se especialmente produtivo dar ênfase às diferenças entre os planejamentos propostos, buscando evidenciar como os procedimentos previstos contribuem para alcançar os objetivos traçados pelo professor.

Esse modo de trabalhar permite aos professores discutir sobre suas expectativas em relação ao modo como as crianças vão interagir com a proposta da atividade, contribuindo para a elaboração de um planejamento mais ajustado aos contextos nos quais essa atividade será realizada (espaços, materiais, momento da rotina e duração, interações, etc.).

### A problematização dos modelos

Sim, eu poderia abrir as portas que dão pra dentro, percorrer correndo corredores em silêncio, ... Até que a plenitude e a morte coincidissem um dia, o que aconteceria de qualquer jeito, ... Mas eu prefiro abrir as janelas prá que entrem todos os insetos.

Esse pensamento, exposto poeticamente nas palavras precisas de Caetano Veloso na canção Janelas Abertas Número 2, sugere uma atitude de abordagem dos planejamentos e dos relatórios frutos da estrutura de formação posta em prática no Programa *A Rede em rede*. O intuito é propor uma estratégia de análise, crítica e comentário que, partindo dos participantes dos encontros, propicie deslocamentos e reflexões sobre diferentes questões.

Ao invés de apresentar primeiramente modelos, definições, conceitos e esquemas previamente escolhidos e, em alguns casos, alheios ao público com o qual nos relacionamos, a ideia é partir do pensamento expresso pelos participantes do processo de formação por meio da palavra escrita.

Depois das primeiras explicações e tentativas de esclarecimentos sobre essas duas ferramentas da formação no primeiro encontro, abrimos as janelas para permitir a entrada do quê e como aconteceu a elaboração daquelas.

Entre um encontro e outro selecionamos algumas formulações nos trabalhos pessoais dos participantes conforme o assunto que desejamos enfocar. A experiência tem demonstrado que abordar todos os pontos do planejamento em um único encontro pode ser muito desgastante e promover mais confusão e cansaço do que instigar reflexões, o que pode induzir uma atitude passiva de solicitação de modelos e respostas prontas. Por isso, e pensando que essa é uma dinâmica processual, escolher um ou dois itens por encontro para análise tem demonstrado ser uma boa opção.

Há, evidentemente, diferentes caminhos para se empreender essa estratégia. Num primeiro momento pode-se experimentar apenas a leitura pelo formador das formulações selecionadas de um determinado aspecto, *objetivos* por exemplo. Dependendo da extensão e de como foi feita a redação, torna-se mais difícil cotejar umas com outras. Além disso, a entonação e a maneira individual e única de dar voz ao escrito pode condicionar um entendimento parcial, muito vinculado ao leitor.

Por isso, e lembrando que visualizar é um fator importante para ajudar a fixação, projetar pode ser muito eficaz para manter a atenção na leitura conjunta, além de permitir idas e vindas individualizadas pelos textos expostos.

Dessa forma, projetar os textos escolhidos permite que todos leiam e tenham suas impressões, além de possibilitar a recorrência a todas as formulações projetadas, já que não se depende da leitura expressa por apenas uma voz.

Isso pode ser feito escaneando ou fotografando digitalmente os textos, sobretudo no caso de serem manuscritos ou, ainda, digitando. No entanto, isso pode demandar certo trabalho. Aproveitando as possibilidades tecnológicas à disposição hoje, e como não é raro que entre os participantes, muitos tenham familiaridade com essas técnicas, pedir que os trabalhos sejam enviados por e-mail facilita em muito esse processo. Durante a leitura dos trabalhos pode-se montar uma

amostragem de enunciados, por meio do recurso simples do “ctrl c” e “ctrl v”, que julgamos produtiva para o trabalho reflexivo de analisar, comparar, criticar, rever a própria redação, decidir e escolher aquilo que considerar mais adequado.

Essa forma de propor a discussão facilita que se dimensione como primeiro plano que nesta fase do desenvolvimento da proposta da formação o mais importante são as ideias e formas de construí-las por escrito e não colocar em evidência autorias.

O principal objetivo é estimular a reflexão conjunta e a discussão dos termos e parâmetros de planejamento e relatório propostos pelo programa de formação continuada sem uma antecipação muito determinada de fórmulas e modelos na direção de se pensar, repensar e rever as próprias formulações. Contudo, é uma atitude que só faz sentido se permitirmos que as janelas se abram para que entrem todos os insetos, do contrário corremos o risco de abrirmos tão somente as portas que dão pra dentro e nos limitarmos a percorrer corredores silenciosos.

Carlos Silva

### ***B. ESCRITA COMPARTILHADA DE UM PLANEJAMENTO DIDÁTICO JÁ INICIADO***

Nesta proposta, o desafio para o professor é sugerir ideias que possam concluir uma proposta já iniciada, o que vai levá-lo a focar sua escolha em função de determinados critérios como objetivos ou conteúdos didáticos.

Outra alternativa para evidenciar quais os aspectos mais relevantes nesse processo é iniciarmos o trabalho a partir de um esboço de planejamento sugerido pelo formador. O formador pode solicitar aos professores que reflitam sobre o planejamento apresentado, procurando relacionar os procedimentos previstos com os objetivos a serem alcançados com a realização da atividade. Além disso, os professores poderão propor modificações no planejamento inicial, justificando as alterações a partir das especificidades de seus grupos de crianças e contextos de realização próprios à sua Unidade Educacional. Tal proposta contribui para a compreensão da coerência interna que os planejamentos precisam ter o que, do nosso ponto de vista, contribui para uma maior intencionalidade do professor no plano das ações didáticas.

### **C. PROBLEMATIZAÇÃO EM PROFUNDIDADE DE UM ASPECTO PONTUAL DE PLANEJAMENTO**

Aprofundar um aspecto pontual é uma estratégia importante para fomentar a elaboração de planejamentos pelos professores porque permite ao formador focar determinados aspectos que ele considera relevantes: a definição de objetivos e conteúdos, por exemplo, a partir da análise das diferentes visões que surgem e um grupo, até que se chegue a um consenso.

Para conduzir esse processo é fundamental o levantamento dos objetivos e conteúdos envolvidos numa determinada atividade. A partir desse levantamento, podem ser propostas discussões sobre aspectos pontuais do planejamento. Por exemplo: *quais as implicações de se apresentar uma atividade (um jogo, brincadeira, etc.) para todas as crianças da sala simultaneamente ou optar por proceder em pequenos grupos? Em que momento da rotina e em qual espaço da unidade escolar a atividade será desenvolvida?*

Tais reflexões ajudam os professores a compreenderem a importância de suas escolhas procedimentais para o bom andamento da atividade, evidenciando ainda, como essas escolhas devem estar pautadas nos objetivos que se pretende alcançar na realização da atividade em questão.

#### **Uma experiência contextualizada no curso de desenho**

Na maioria dos grupos, identificar o que é objetivo e o que é conteúdo foi um desafio constante.

No primeiro planejamento, realizado em pequenos grupos de professores que trabalhavam com a mesma faixa etária, os dois itens foram escritos de forma ampla e englobavam a maioria dos aspectos de desenvolvimento das crianças pequenas.

A reflexão sobre cada um dos tópicos, na hora do planejamento, revelava a dificuldade de ter um foco sobre “o que se quer que as crianças aprendam” com cada proposta. Em grupo, eles levantavam algumas aprendizagens que consideravam importantes, e posteriormente cada professor fazia os ajustes necessários para a realidade do seu grupo e da sua unidade.

No momento da troca entre os professores, posterior à realização da proposta desenvolvida na Unidade, refletir sobre os itens planejados e a experiência desencadeada, por eles, junto às crianças proporcionou novas camadas de compreensão sobre a elaboração dos objetivos.

Ao mesmo tempo em que é importante aprofundar o “como fazer um planejamento”, distinguir as diferenças entre objetivos e conteúdos, também é preciso ter a experiência com a linguagem - no caso que relatamos aqui se trata de desenho: entrar em contato com os desafios e prazeres inerentes a ação de desenhar.

A proposta do caderno de artista surgiu como uma possibilidade de desenvolver percursos de criação e reflexão sobre arte, e manter-nos conectados com a experiência e a pesquisa da linguagem do desenho. Então, além das ações poéticas que aconteciam nos encontros, todas podiam continuar os seus percursos em casa.

Alguns professores relataram que realizavam as mesmas propostas que desenvolveriam com as crianças nos seus cadernos e isso os ajudava a compreender melhor as ações das crianças. Outros ousaram vivenciar a linguagem, experimentar traços, texturas, cores, colagens. Fazer desenhos de observação, de imaginação, de memória, etc.

O contato com o próprio percurso de criação ajudou-os a conquistar mais foco na escolha dos conteúdos selecionados para cada proposta, assim como, a fazer os ajustes necessários no planejamento, que contemplassem: a faixa etária, aspectos da linguagem e a possibilidade de boas experiências que desencadeiem situações de ensino e aprendizagem.

Sueli Vital e Silva

## **D. PROBLEMATIZAÇÃO COM ENFOQUE MAIS CLARO NOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DAS LINGUAGENS**

O conhecimento específico sobre determinada linguagem é o ponto de partida para que o planejamento de uma atividade possa contemplar de maneira efetiva conteúdos e objetivos específicos a ela relacionados. Se a construção de uma compreensão comum sobre determinada linguagem parece importante, mais relevante ainda é a configuração do campo de trabalho dessa linguagem na educação infantil. Nesse sentido, o estudo teórico e a leitura de documentos como as Orientações Curriculares ganham lugar destacado. O desafio de se levar em conta uma determinada linguagem no planejamento de atividades na educação infantil parece estar ancorado na percepção do professor de que um jogo, uma brincadeira, uma atividade qualquer, não deve ser didatizada para atingir objetivos específicos. Ou seja, o trabalho com a linguagem deve participar da escolha da atividade e dos procedimentos envolvidos sem deixar de lado outros aspectos igualmente relevantes no planejamento, especialmente o caráter lúdico da atividade.

### **Os movimentos da tarefa compartilhada**

Os primeiros aspectos que aparecem no modelo de instrumento que sugerimos como referência para o planejamento do trabalho dos professores são os objetivos e conteúdos previstos para a atividade com as crianças. Sabemos que é comum os professores pontuarem esses aspectos de maneira muito genérica no que concerne às especificidades das experiências de cada linguagem. A generalização dos objetivos e conteúdos das atividades, quando se torna frequente, pode levar a uma relação burocratizada do professor com o ato de planejar. No entanto, quando bem delimitados e definidos com clareza esses aspectos fortalecem a prática do professor e contribuem para a organização dos itens que o seguem, ligados à organização dos tempos, espaços e materiais para a interação das crianças.

Nos encontros com os professores, ao planejar de forma compartilhada uma sequência de atividades com as crianças, problematizamos com mais profundidade os objetivos e conteúdos específicos de cada atividade. Para que consigam

perceber as especificidades dos elementos de cada linguagem e do que se pretende que as crianças aprendam com cada atividade da sequência, podemos estabelecer dois movimentos reflexivos. O primeiro consiste em questionar os professores a respeito de significados que atribuem às palavras, termos ou expressões que aparecem no título de cada proposta/atividade. É interessante incentivar que falem dos diferentes sentidos que cada palavra ou frase apresenta, mesmo em se tratando de outros contextos que ultrapassem os limites da sala de aula. As definições que costumam aparecer nesse momento ajudam a revelar os processos de aprendizagens que envolvem as atividades propostas. Assim, partimos para o segundo movimento de problematizar o que esperamos que as crianças aprendam ao vivenciarem tais processos (os objetivos da atividade) e o que será trabalhado com tal proposta (os conteúdos).

Vejamos um exemplo a partir da primeira atividade proposta para as crianças no âmbito do curso "Percurso de aprendizagens na Educação Infantil: um olhar para o desenho":

## **Atividade 1:**

### ***A linha gráfica:***

#### ***pesquisa de materiais gráficos e suportes inusitados.***

#### ***Perguntas e respostas para o primeiro movimento***

*O que são linhas? Que tipos de linhas conhecemos? Para que serve a linha?*

Linhas são fios, traços... Conhecemos muitos tipos de linhas, aquelas usadas para costurar, amarrar, ligar e outras referentes a expressões comuns, linha de passe, linha aérea, linha de crédito... Servem para marcar, definir limites, fazer ajustes...

*E o que significa gráfica? Que outra palavra nos lembra?*

Lembra grafia e significa gravar, registrar, representar.

Então, temos uma proposta de registrar linhas, que são marcas. Mas onde e como?

*No que consiste uma pesquisa?*

Pesquisar é descobrir, investigar para conhecer.

*O que são materiais gráficos?*

Materiais são corpos, objetos concretos. Como já vimos que gráfico está ligado à gravação, ao registro, os materiais gráficos são aqueles objetos que permitem fazer as marcas.

*O que significa suporte? O que é suportar?*

Suporte é o que sustenta, onde se apoia a base. No nosso caso, é o que vai carregar a linha gráfica.

*E, por fim, o que significa inusitados?*

O que não é comum, fora do usual, do costumeiro.

### ***Passagem para o segundo movimento***

No caso desse exemplo, vamos propor que as crianças registrem linhas, façam marcas, a partir da descoberta e da investigação de diferentes tipos de materiais e suportes fora do que costumeiramente é utilizado para o desenho. *Que ações estão implicadas nessa proposta? Que processos essas ações envolvem? O que esperamos que as crianças aprendam nessa atividade?* Percebemos que aparece a ação de registrar, fazer marcas e o processo de descobrir e conhecer como funcionam diferentes materiais e suportes para o desenho. Com essas reflexões, podemos sair das generalizações e especificar com mais clareza alguns objetivos da proposta. Considerando o caso da linguagem do desenho, o objetivo genérico que costuma ser citado, que de fato corresponde a uma expectativa geral na aprendizagem da linguagem é: “desenvolver a criatividade e a imaginação”. Mas, da forma como fomos separando os sentidos da proposta usada como exemplo, podemos chegar a expectativas mais específicas, para se chegar naquele objetivo geral, listadas à seguir.

#### ***Objetivos:***

- fazer marcas gráficas;
- escolher materiais e perceber os diferentes registros gráficos;
- investigar suportes inusitados para o desenho.

### **Conteúdos:**

- pesquisa de materiais e suportes inusitados;
- experiências com o desenho.

Cinthia Manzano

### ***E. REESCRITA DE PLANEJAMENTOS APÓS A PRIMEIRA INVESTIDA PRÁTICA, COM VISTAS A AVALIAR E AJUSTAR MODIFICAÇÕES PARA UMA NOVA AÇÃO.***

Nesta proposta, o formador compartilha as decisões tomadas em seu próprio planejamento, colocando-se como modelo para o grupo refletir e, ao mesmo tempo, sistematizar os conteúdos tratados e que devem servir ao planejamento didático.

## **A reflexão estética**

Na proposta de formação desenvolvida junto aos professores nos Percursos de Aprendizagens, diferentes linguagens artísticas foram exploradas e sobre elas também foram feitas reflexões. Chamamos essa reflexão sobre a experiência estética de reflexão estética, na qual a compreensão sobre a experiência se dá pela elaboração que ocorre no ato criativo e na observação desse ato. Essa forma de reflexão ocorre também por ser uma elaboração estética sobre a prática. Nesse sentido, o relato produzido sobre a experiência realizada junto aos alunos irá dialogar com a própria linguagem, podendo conter elementos da mesma.

Para trabalhar a reflexão, levantamos algumas possibilidades que, inclusive, são apoiadas no uso de outros instrumentos que não só o registro da atividade.

A orientação sobre a formatação dos relatos pode ajudar o professor a incluir em suas reflexões elementos que permitam ao leitor e a ele mesmo, educador, uma melhor compreensão sobre a

experiência realizada. Nesse sentido é importante orientar o professor que os relatos devem apresentar dados sobre o formador e a turma com a qual trabalha, tais como número de alunos, faixa etária dos alunos, assim como informações sobre o contexto no qual a proposta foi realizada, que explicitem o espaço e a organização do material e do tempo. É importante frisar que essas informações, que podem ser padronizadas, não devem impedir uma apresentação que também contemple a elaboração estética do professor. Portanto, caso ele queira incluir, por exemplo, imagens, desenhos, cenas teatrais como parte de sua reflexão, o registro terá tal flexibilidade.

Alessandra Ancona

#### 4. A ORIENTAÇÃO DE REGISTROS

Um dos instrumentos mais utilizados na formação de professores é seu registro de trabalho. Os registros podem ter função histórica, organizar a história vivida por um grupo, documentar as experiências construídas. Frequentemente, servem ao mesmo tempo como apoio à reflexão sobre as práticas profissionais.

Conhecer os registros dos professores é fundamental para planejar ações mais eficientes na formação de professores. Por isso, a equipe de formadores do Programa *A Rede em rede* se dedicou bastante a conhecer tais registros. Em um dado momento, vimos que muito dos escritos eram muito burocráticos, pareciam cumprir uma tarefa e não um propósito profissional relevante. Eram muito descritivos, mas nem sempre reflexivos. Muitos não traziam informações de contexto, não se engajavam no planejamento, não traziam questões, não se reconhecia um sujeito que se posicionava e trazia suas perguntas, seus questionamentos. Por todos esses motivos, não eram autorais, propriamente, e pouco reflexivos.

Mas, *o que significa "ser reflexivo"*? Hoje em dia não há desacordos sobre a necessidade de investirmos sempre no avanço de nossa própria capacidade reflexiva. Mas, *o que é isso, afinal? Todo pensamento é reflexivo? O que caracteriza o pensamento reflexivo? E, por fim, por que essas perguntas nos interessam?*

É importante reconhecer que há muitas formas de pensar e nem todas são reflexivas. Ser reflexivo significa ter certa desenvoltura para

colocar em prática um tipo especial de pensamento. Para Alarcão (1996), o pensamento reflexivo é uma capacidade: “Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”.

O que caracteriza o pensamento reflexivo é a capacidade que o sujeito tem de voltar-se para si próprio, de pensar o próprio pensamento. No caso dos professores, por exemplo, observar que existem profissionais que descrevem bem sua prática, que desenvolvem elaborados relatos de sua própria experiência. Mas, nem por isso são reflexivos. É reflexivo, por exemplo, aquele que ao relatar seu trabalho sabe colocar-se em relação a ele, sabe pensar sobre como chegou a formular determinada proposta, as razões que o motivaram e, ainda, como podem mudar esse modo de pensar.

Para trabalhar a reflexão, levantamos algumas possibilidades:

- a) Orientar melhor a formatação dos relatos, procurando um padrão comum que inclua, por exemplo, cabeçalho, contextos, etc.;
- b) Colocar-se como modelo na hora de fazer a síntese da discussão do grupo, mostrar como é ser orador representante, tipo de linguagem que usa;
- c) Orientar mais precisamente as diferentes demandas para os professores: planejamento é algo que se deve entregar logo, assim que estiver pronto. O registro pode ser enviado depois, porque depende da experiência desenvolvida com as crianças. Com isso provocamos intencionalmente uma situação em que planejamento e registro são usados como instrumentos complementares.

### **Intervenções nos registros como estratégia para provocar evolução do pensamento reflexivo**

“O que é o conteúdo de um planejamento?”

“Por que você faz esta afirmação?”

“O trecho assinalado não está claro para o leitor.”

“Você atingiu os objetivos propostos no seu planejamento?”

“De que vale planejar?”

Questões como essas foram encontradas pelos professores participantes do curso Percursos de Aprendizagens – Leitura e reconto em seus Trabalhos Pessoais<sup>2</sup>, após a leitura realizada pelo formador, pois tais questões foram consideradas material de interlocução entre cada educador e o orientador das diferentes linguagens. Se, no encontro presencial as discussões aconteciam no grande grupo ou em subgrupos, no texto escrito foram inseridas perguntas, cuidadosamente pontuadas, de forma a também instigar o pensamento reflexivo.

As questões buscavam levar os professores a entender seu próprio registro em duas dimensões: como texto de apresentação de sua experiência (e não simples relato informativo) e escrita a ser lida por um leitor (demandando a atenção para quem se dirige o texto e sua inteligibilidade). Assim, houve a preocupação em questionar conceitos e práticas. Por exemplo: *O que é recontar? Você considera a premiação para o melhor reconto de uma história uma mediação apropriada? De que forma esta conduta favorece as ações infantis no âmbito do desenvolvimento e apropriação da linguagem? Realizar mediações com crianças pode significar, também, um recolhimento pontual da ação do professor em favor da interação entre os pares?*

Se, a princípio, houve estranhamento dos professores por causa de uma devolutiva “perguntadeira” (bem ao gosto da Emília, de Lobato), aos poucos, o texto escrito tornou-se um canal de interlocução, motivando a escrita e a espera de observações sobre o texto. Registrar, escrever, ler, reler, pensar, entraram em condições de circularidade, dentro de um movimento em que os processos pessoais de cada professora procuraram ser respeitados e conduzidos com delicadeza.

Observar a própria prática, criar novas experiências observáveis, desenvolver o pensamento reflexivo foram objetivos das intervenções feitas nos registros dos professores, além de apontar a importância do ato da escrita na constituição dos Trabalhos Pessoais, que não se configuravam como tarefas escolares, mas sim como registros de experiências e diálogo entre os envolvidos na formação.

Stela Maris Fazio Battaglia

---

<sup>2</sup> Foram chamados Trabalhos Pessoais os textos escritos pelos educadores em formação e entregues após a realização de cada atividade proposta no curso. Seu conteúdo abarcava o planejamento da atividade a ser desenvolvida com as crianças de suas turmas, o registro reflexivo do desenvolvimento da atividade apoiado nas discussões feitas nos encontros de formação e na leitura das Orientações Curriculares, o resgate das memórias pessoais do educador disparadas pela situação vivida e o registro de hipóteses e questionamentos levantados durante todo o processo formativo.

## 5. A DEVOLUTIVA

Assumimos como princípio metodológico deste trabalho a ideia de que se aprende a partir de análise reflexiva de bons modelos, que permitam a inferência dos princípios que regem determinada situação didática (LERNER, 2002). Quando o formador tem pontos para problematizar, pode fazê-lo como devolutiva ao grupo, colocando os problemas e discutindo-os do ponto de vista teórico e também prático. Podemos tomar alguns pontos que podem auxiliar no planejamento de boas devolutivas, considerando que ela deve ser regida por um pensamento estratégico. É preciso ter clareza sobre:

- O que validar na experiência narrada pelo professor (o que ele sabe sobre o assunto e que realmente é pertinente e importante que ele saiba);
- O que devolver (uma pergunta, um modelo para comparar, uma informação que a professora ainda não tinha, etc.);
- Como devolver (em forma de comentários sobre o texto da professora; em forma de pauta para a reunião pedagógica, etc.);
- Quando (no momento da reunião pedagógica; mais tarde, como proposta de TP, etc.).

### **O que validar:**

- Capacidade de utilizar o planejamento de uma ação futura;
- Acompanhamento do trabalho através do registro do ocorrido;
- Reflexões pessoais do que viveu;
- Capacidade de levantar hipóteses;
- Apoio das considerações sobre o observado;
- Percepção e colocação dos problemas que encontra;
- Uso de referências teóricas que ajudam a entender o que aconteceu;
- Dilema sobre a questão do controle X autonomia;
- Capacidade de arriscar-se pensando novos ajustes para a atividade;
- Organização de seus registros.

### **O que devolver:**

- O planejamento feito pelo professor atinge o objetivo por ele traçado;
- Questão para ajudar a avançar o pensar e o fazer do professor;
- A compreensão do que era para ser feito e o que ele interpretou.

**Como:**

- Consideração dessa devolutiva na formulação de uma proposta futura;
- Perguntas para o grupo pensar;
- Discussão sobre modelos, comparações, etc.;
- Proposição da mesma atividade, agora com ajustes.

**Quando:**

- Nos momentos de trabalho em subgrupos;
- No início dos encontros;
- No momento da troca e sistematização;
- Ao compartilhar o trabalho, como um convite a mais para a reflexão.

Em nossa prática, construímos as seguintes situações para as devolutivas:

a) Devolver questões conceituais que não foram bem trabalhadas nos registros, para a elaboração do grupo todo;

b) Pedir aos professores, no encontro de formação, para reler seus registros anteriores e fazer uma reflexão sobre sua própria evolutiva;

c) Deixar a cada reunião uma orientação clara que dê visibilidade à continuidade das reflexões dos professores e, portanto, dos registros;

d) Retomar a discussão sobre os objetivos e conteúdos na reflexão sobre os registros, já que elas também já refletiram anteriormente sobre os mesmos aspectos, na elaboração do planejamento da atividade;

e) Organizar o histórico das perguntas dos professores e devolver a eles, de tempo em tempo, avaliando inclusive a progressão do pensamento reflexivo partindo do nível técnico ao crítico;

f) Pensar uma sequência de intervenções nos registros, de modo a provocar a continuidade do trabalho e a evolução do pensamento reflexivo:

- Pedir que o professor escreva mais detalhes sobre o seu próprio registro, o que serviria como uma intervenção para o professor observar coisas que não estavam tão claras para elas;
- Pedir que os professores reescrevam o registro ou escrevam a continuidade dele, procurando responder a algumas questões da formadora;
- Pedir que os professores leiam os registros dos colegas e coloquem perguntas para os mesmos;
- Pedir que o professor faça perguntas ao próprio registro.

## Aprender a partir do registro de um colega

Apresentar para um grupo de professores uma atividade posta em prática por um colega e relatada em seu Trabalho Pessoal pode ser a validação de uma experiência, a partir dos muitos olhares voltados para a reflexão sobre tal prática.

“Reparem que ler a história de Pinóquio, que é longa, não foi empecilho para a proposta do professor. Que estratégias foram utilizadas por ele?”

“Qual o teor das perguntas formuladas pelo professor às crianças? Tinham caráter moralizante, apresentavam julgamentos de valor?”

Na vivência dessa situação durante um encontro no curso de formação pode-se perceber que as primeiras perguntas aguçavam as observações dos professores ouvintes – “Ele estabeleceu combinados prévios à leitura e organizou o tempo. É algo que eu não havia pensado, mas que vou incorporar na minha próxima atividade.” “Deu para perceber que ela preparou a leitura do texto e isto fez toda a diferença!”

Dessa forma, sem estabelecer modelos fechados, mas instigando o pensamento e a troca de experiências, é possível validar mediações consideradas pelo formador como boas conduções das atividades e bons registros, assinaladas nos Trabalhos Pessoais como forma de devolutiva individual, reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido.

Stela Maris Fazio Battaglia



*Luís Henrique chega animado para a escolha do livro*



*Samuel presta atenção na história que Eric está contando*

## O USO DOS CADERNOS DA REDE - UM APOIO AOS PLANOS DE FORMAÇÃO NA U.E.

O trabalho realizado pelo Programa *A Rede em rede* em 2007 deu as bases para uma formação mais focada no coordenador pedagógico nos anos seguintes. Naquela época, já defendíamos uma formação não burocrática, cumulativa, tecnicista, mas sim baseada em processos de desenvolvimento humano. Tomamos o seguinte ponto de partida:

“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 ponto de partida para qualquer reflexão.”  
(Rede em rede Fase 1. DOT / SME, 2007, p.28)

É porque acreditamos em um processo de formação baseado no desenvolvimento do pensamento reflexivo que defendemos que esse trabalho não se resume apenas às aulas ou outros meios de transmissão de conhecimento.

No contexto de trabalho na UE, o coordenador pedagógico deve assumir um trabalho complexo que consiste em conhecer a realidade de sua escola, diagnosticar as principais necessidades formativas de seus professores e organizar um plano de formação capaz de pautar as reuniões pedagógicas, os encontros de supervisão, as ações institucionais de suporte ao trabalho com as crianças, a participação das famílias e das comunidades e o desenvolvimento de uma cultura de formação na própria unidade.

*Os Cadernos da Rede – Formação de professores*, produzidos por SME DOT Educação Infantil com a colaboração dos formadores em parceria com professores dessa Rede, ilustram um ponto de partida, um saber que os professores construíram na experiência vivida nos cursos oferecidos para esse segmento. Esses fascículos servem como um recurso a mais entre tantos outros disponibilizados aos professores para se assegurar uma formação mais consistente e condizente com a complexidade do trabalho de um professor. As sugestões apresentadas a seguir não são suficientes para um trabalho de formação continuada, mas indicam boas

propostas que podem ser incorporadas nos planos de formação das UE. Esperamos que eles sejam úteis a esse trabalho e que estimulem trocas entre coordenadores, criando alternativas cada vez mais eficientes em manter vivos os processos de formação pessoal e profissional nessa Rede.

## I. JOGAR E BRINCAR

O Caderno sobre jogo e brincadeira traz o seguinte conteúdo:

*Abrimos a edição com um texto de Fernando Brandão, expondo diferentes olhares sobre o mesmo assunto: brincar e jogar. Há quem ainda pense que o jogo ou a brincadeira devem estar presentes na educação infantil apenas porque são atividades frívolas, divertidas, que entretêm as crianças. Mas, não é bem assim. Inúmeros autores trabalham em abordagens diferentes afirmando que o jogo tem outras qualidades e alavancam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.*

Foto: Profa Patricia Andreotti Giroldo - CEI Araucárias - DRE Itaquera



Jogo de dominó no BII

*Na seção O Trabalho Pedagógico, apresentamos três artigos. O primeiro, produzido por Fernando Brandão, apresenta uma experiência com crianças de 4 anos que aprendem a jogar dominó. O relato da professora os ajuda a compreender como as crianças se relacionam com os desafios de jogar. Em seguida, Joseane Aparecida Bonfim de Barros reflete sobre a importância de conversar com as crianças sobre suas vivências nos jogos e brincadeiras. A partir da experiência de uma professora, ela mostra que muitas vezes a possível falta de interesse das crianças nada mais*

é do que a necessidade de conversar sobre o assunto. O último artigo, produzido a partir dos relatos de duas professoras de nossa Rede, mostra como a brincadeira de faz de conta não é tão espontânea assim e como é importante garantir que as crianças possam conhecer diversos assuntos para alimentar suas brincadeiras.

E, como sempre, as seções *De Olho na Prática* e *Para Fazer Mais* trazem sugestões para o seu trabalho de planejamento, na sua Unidade. Não perca a oportunidade de checar a lista de jogos clássicos que toda Unidade pode ter. E, por fim, para despedir-se dessa edição, aproveite a beleza daquele que sabe como ninguém brincar com as palavras: Fernando Pessoa. Aproveite a leitura do poema "As Bolhas de Sabão", de Alberto Caeiro<sup>3</sup>.

A partir desse conteúdo, sugerimos algumas pautas para as reuniões pedagógicas ou outros encontros de formação, ideias que podem ser incorporadas ao plano de formação elaborado pelo coordenador pedagógico:

### **1. Apresentação do assunto, levantamento de repertório e saberes do grupo**

No primeiro encontro o coordenador pedagógico pode propor que os professores façam um levantamento do repertório que possuem de memória, uma lista de brincadeiras. Esse exercício pode começar individualmente para, em seguida, propor aos professores que comparem

as listas para reconhecer os diferentes repertórios do grupo. Podem pensar sobre: *que brincadeiras são iguais? Quais são diferentes? Por que algumas brincadeiras são comuns? E por que são diferentes? Como aprenderam tais brincadeiras? Com quem e onde brincavam? Quais dessas brincadeiras nós ensinamos às crianças?*

Para o próximo encontro sugerimos que se peça aos professores que tragam os resultados de uma pesquisa das brincadeiras das crianças na própria UE. Esse é um modo de compartilhar olhares para essa cultura transmitida entre as crianças e que, muitas vezes, não ganha lugar na escola.

Acervo: EMET V. Curuçá - DRE São Miguel



Aluna Julia Saraiva de Souza

<sup>3</sup> Extraído do editorial do fascículo *Cadernos da Rede – Formação de Professores Percursos de Aprendizagens: Jogar e Brincar* – A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil.

## **2. Pesquisa de repertório de crianças**

No segundo encontro, a partir dos dados da pesquisa realizada pelos professores, será possível descobrir: *do que brincam as crianças nessa unidade? Como elas brincam? Qual é a cultura da brincadeira desse grupo de crianças? Considerando as características da brincadeira de cada grupo, o que podemos planejar para crianças de diferentes idades? Por quê?* Ao final, pode-se sugerir aos professores a organização de uma lista com sugestões que desafiam as crianças, considerando esse repertório.

## **3. Conhecer as Orientações Curriculares**

É interessante abrir espaço em uma reunião para a leitura compartilhada das Orientações Curriculares que dizem respeito ao trabalho com a brincadeira, de forma que os professores possam colocar suas dúvidas e construir novas interpretações sobre as expectativas e as orientações desse trabalho na UE.

## **4. Investigar o trabalho da UE.**

Dando continuidade, sugerimos a leitura com o grupo de professores da pauta que está na página 37 do fascículo na seção *De olho na prática*. Essa pauta serve como um instrumento para construir um diagnóstico do brincar na instituição. A partir dos tópicos levantados ali, será possível avaliar a situação da brincadeira na UE e, ao mesmo tempo, refletir sobre o que é esperado nesse campo de experiência. Até o final do encontro será possível apontar as conquistas da UE e o ponto de partida para o processo de mudança que está em curso.

Também é interessante compartilhar com os professores os livros que a UE tem sobre o assunto. É possível organizar uma estante na sala dos professores com os livros sobre esse assunto e, além disso, podem trocar leituras que já fizeram sobre esse tema. Para apoiar a discussão oferecemos uma lista bibliográfica nas páginas 45 e 46.

Pensando na continuidade da discussão no próximo encontro, o coordenador pode pedir aos professores que planejem a brincadeira de esconde-esconde a ser feita em seu grupo de crianças e tragam relatos da experiência vivida para o próximo encontro.

## **5. Compartilhar o planejamento**

Esse encontro pode ser iniciado com um convite ao professor para que mostre seu planejamento da brincadeira de esconde-esconde. *O que há em comum? O que é diferente?*

Depois, os professores podem ler o artigo *Jogar e Brincar na Vila Curuçá* - relato de uma experiência na EMEI, da professora Michele Alves Nascimento, na página 27. O grupo pode pensar a respeito: *que brincadeiras a professora ofereceu ao seu grupo? O que ela considerou antes de brincar com as crianças, no momento do planejamento? E durante a atividade, que intervenções fez?*

Para encerrar o encontro, sugerimos pedir ao grupo que, a exemplo da professora Michele, os professores reflitam sobre o seu próprio percurso no planejamento da mesma brincadeira com seu grupo e registrem suas conclusões. Depois, os professores podem trocar esses registros entre si de modo que cada um possa ler o registro do outro e escrever um parágrafo final com um comentário ou um ponto para a reflexão do colega.

## **6. Compartilhar experiências**

A partir do encontro anterior, é esperado que os professores desenvolvam as atividades que foram planejadas. Então, nesse encontro será possível promover uma troca de experiências para que cada professor conte como costuma conversar com as crianças na situação de brincadeira. Será possível pensar: *a conversa ocorre em que momento? Quais são os propósitos dessa brincadeira? Como são conduzidas as falas do professor e da criança?* Ao final da conversa, o coordenador pedagógico poderá propor um registro síntese desse primeiro momento.

Em seguida, é interessante propor ao grupo a leitura do artigo *Conversar sobre a Brincadeira*, uma experiência de sucesso, de Joseane Bonfim, na página 17. Para aquecer a leitura, proponha ao grupo que reflita sobre a pergunta que inicia o artigo: *por que será que algumas vezes iniciamos uma brincadeira com as crianças e elas não se interessam?*

Depois da conversa, cada professor poderá ler o texto e, para fechar o encontro, retomar o texto síntese e propor uma nova reflexão: *como a experiência relatada contribuiu para nossa própria experiência?*

## **7. Planejar em grupo**

O movimento de planejar em grupo é muito formativo para os professores porque permite que eles coloquem em cheque suas hipóteses e as confrontem com as ideias de outros colegas sobre o melhor modo de organizar uma proposta para um grupo de crianças. Para alimentar esse movimento, o coordenador pode propor ao grupo a leitura do artigo *Jogo de Dominó - Quanto se pode aprender jogando*, de Fernando Brandão, na página 11.

A partir da leitura, os professores podem ajustar o planejamento da página 15 para o seu grupo de crianças. Ele deve levar o planejamento para a sua sala e promovê-lo na prática. Desse modo ele terá um novo material para apresentar na reunião seguinte, para discutir com os colegas os efeitos dos ajustes e mudanças que foram encaminhados na prática.

### **8. Compartilhar conhecimentos práticos**

Neste encontro, mais uma vez, os professores poderão trocar experiências que foram construídas na prática. Para alimentar a discussão, sugerimos a leitura do artigo *Jogo de Dominó - Quanto se pode aprender jogando*, na página 11.

### **9. Propor novos jogos**

Sugerimos neste encontro que se proponha ao grupo a leitura da seção *Para fazer mais*, na página 42. Ali há uma sugestão para a construção de um Jogo de Tabuleiro do tipo Trilha com as crianças. É interessante propor que os professores utilizem a base que está no fascículo para que seja modificada, apropriada pelas crianças. As crianças podem ter um tempo durante a semana para usar os jogos. Desse modo, na semana seguinte, cada professora terá novos materiais para apresentar na reunião: o jogo produzido por sua turma e seus relatos. O coordenador pode promover uma troca, entre as salas, desses materiais produzidos, incentivando, inclusive, a produção de outros.

Foto: Profa. Patrícia Andreotti Giroldo - CEI Araucárias - DRE Itaquera



*Jogo de percurso elaborado pela professora Patrícia Andreotti Giroldo, participante do curso Percursos de Aprendizagens na Educação Infantil: Jogar e brincar*



Foto: Profa Patricia Andreotti Giroldo - CEI Araucárias - DRE Itaquera

*Crianças do BII brincando com o jogo de percurso elaborado pela professora Patricia Andreotti Giroldo*

## **10. Compartilhar experiências**

Neste encontro, o coordenador poderá propor uma troca dos jogos construídos e das experiências observadas. Até o final da reunião, todos poderão levar o jogo de outra sala para apresentar às crianças e levar os comentários para a próxima reunião.

## **11. Ampliar a compreensão sobre os jogos e as brincadeiras**

Neste encontro o coordenador poderá instigar o grupo a pensar a seguinte questão: *Brincar espontaneamente de faz de conta é o mesmo que jogar a partir de tabuleiros ou outros jogos de regras? Tais situações envolvem os mesmos desafios de planejamento? As mesmas orientações didáticas?*

Para alimentar essa discussão, sugerimos a leitura do texto *Jogar e Brincar - Diferentes olhares sobre o mesmo assunto*, de Fernando Brandão, na página 8.

Depois da leitura e discussão, os professores podem ser convidados a compartilhar, na próxima reunião, as orientações didáticas que eles mesmos construíram na experiência prática.

## **12. Troca de experiências**

Neste encontro, os professores podem ser convidados à leitura do texto *Conhecer e brincar - quando as brincadeiras ficam mais interessantes para as crianças*, de Elaine Cristina Xavier da Gloria Santana e Sisleide Baptista dos Anjos Carvalho, na página 22. A partir dessa leitura, podem trocar experiências próprias de situações nas quais eles mesmos, professores, conseguiram tornar as brincadeiras mais interessantes para seu grupo de crianças.

## **13. Um olhar para os bebês**

Caso o coordenador pedagógico tenha em seu grupo professores de berçário, talvez seja interessante abrir espaço na reunião para tratar de assuntos específicos dessa faixa etária e partilhar com os demais colegas que conheçam as potencialidades da brincadeira de bebês. Para alimentar a reflexão, sugerimos a leitura do texto *É preciso planejar brincadeiras com bebês?*, de Joseane Bonfim, página 34.

## **14. Ampliar conhecimentos sobre formação**

Para se preparar para a próxima reunião, o coordenador poderá ler o texto *Brincar na nossa escola, relato de um percurso de formação*, de Isaneide Domingues, na página 39. Esse texto permitirá fazer relações entre o que foi lido e a própria experiência de formação vivida com o seu grupo de professores. É interessante pensar em questões que o coordenador gostaria de conhecer melhor em seu grupo, estabelecendo um diálogo sobre como suas propostas nos encontros de formação ou reuniões pedagógicas têm sido aproveitadas para benefício das crianças.

## **15. A continuidade do trabalho**

Para dar continuidade ao trabalho, o coordenador pode ler com o grupo o texto *Repertório de jogos - para ampliar as possibilidades de jogar na educação infantil*, de Fernando Brandão, página 42. Com isso, poderá compartilhar com o grupo a pauta das próximas reuniões, de modo a garantir espaço para a pesquisa de repertórios de brincar, foco do investimento coletivo na UE.

## II. PRÁTICAS TEATRAIS

Profe Regiane Batista da Graça



Fotos: Profa Regiane Batista da Graça  
EMEI Dona Alice Feltosa - DRE Pirituba/Jaraguá

O Caderno de Práticas Teatrais inicia com uma provocação:

*Quem nunca participou de uma apresentação em uma escola? Pode ser que muitos de nós não tenham vivido na infância, um papel como ator em uma apresentação de teatro na escola. Mas, certamente, nos últimos anos você já deve ter participado como plateia de uma apresentação infantil. A Festa Junina, o Natal, a Páscoa e o Dia das Crianças são as ocasiões em que mais frequentemente se vê essa prática. Para além do evento promovido pela escola, você já parou para pensar sobre os conteúdos que são de fato trabalhados nessas apresentações? O que as crianças aprendem sobre a expressividade, a teatralidade, o jogo de cena e de papéis?*

A partir da diferenciação entre esse trabalho de teatro mais tradicional e um trabalho voltado para o movimento criativo, os formadores especialistas desse campo de experiências produziram, em parceria com os professores dessa rede, os seguintes textos:

*Marina Marcondes Machado no artigo Era uma vez um pano que não queria ser pano, conta como é possível propor a exploração de objetos com crianças de diferentes idades. A leitura desse artigo vai nos ajudar a olhar o mundo com outros olhos e ver vida e expressão até mesmo nas coisas. Depois, Marcelo Soler no artigo Quando eu era vulcão discute como a construção de papéis é assumida como conteúdo de teatro na*

educação infantil. E, por fim, Alessandra Ancona de Faria, autora de *Objetos dramáticos* relata e comenta uma prática educativa em que se pode ver claramente o papel dos objetos na construção do espaço cênico<sup>4</sup>.

A partir desse material, sugerimos algumas propostas para incentivar a reflexão sobre o trabalho de práticas teatrais junto aos professores.

### **1. Apresentação do assunto e levantamento dos saberes do grupo**

Sugerimos iniciar a discussão com algumas questões: *o que é teatro para você? O que é necessário para se fazer teatro? O que é necessário para ensinar teatro?* O coordenador pode organizar as informações em um painel que poderá ser retomado mais adiante.

A experiência dos formadores mostrou que frequentemente está na representação dos professores uma maneira de fazer teatro, conhecida como palco italiano: palco elevado, público rebaixado, em silêncio, figurino estruturado, texto decorado. Essa é apenas uma concepção circunscrita em um contexto social. A questão é: *será que essa é a melhor possibilidade para as crianças? E a concepção de plateia?* Se pegarmos a programação teatral, vamos ver que a grande maioria do que se apresenta é para crianças acima de 6 anos. O teatro acaba excluindo a faixa etária que não dá conta de ficar sentada esperando o que vai acontecer. E a escola, nessa mesma direção, procura refazer em seu ambiente o que o próprio teatro exclui. O mínimo e alguém vendo, alguém atuando e a intencionalidade.

Para alimentar essa discussão considerando os conhecimentos dos professores, o coordenador poderá propor a leitura do texto de Marina Marcondes Machado, *Era uma vez um pano que não era queria ser pano - a exploração de objetos na educação infantil*, na página 14, do fascículo de Práticas Teatrais da coleção Cadernos da Rede. Depois, poderá retomar a discussão propondo ao grupo pensar: *qual é o avanço que se nota na expressão das crianças? O que dessa prática já pode ser considerado teatro?*

### **2. Sistematização do conceito**

Neste encontro, o coordenador poderá retomar o painel construído na primeira reunião e propor a leitura do texto de Maria Marcondes Machado, *Representação e práticas teatrais na educação infantil*, página 8. Pode convidar o grupo a voltar ao artigo e refletir sobre as posições tomadas, verificando se houve mudanças depois das últimas leituras. Esse

<sup>4</sup> Extraído do editorial do fascículo *Cadernos da Rede – Formação de Professores Percursos de Aprendizagens: Práticas teatrais* – A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil.

será um momento importante de sistematizar os novos conhecimentos e de validar outra concepção de teatro na Educação Infantil.

### **3. Conhecer as Orientações Curriculares**

É interessante abrir espaço em uma reunião para a leitura compartilhada das Orientações Curriculares que dizem respeito ao trabalho com o teatro, de forma que os professores possam colocar suas dúvidas e construir novas interpretações sobre as expectativas e as orientações desse trabalho na UE.

### **4. Discussão sobre uma brincadeira que trabalha com a linguagem teatral**

Dando continuidade, o coordenador poderá propor ao grupo a leitura do texto de Marcelo Soler, *Quando eu era vulcão - a construção de papéis como conteúdo de teatro na educação infantil*, na página 18. Depois de uma discussão sobre a compreensão dos professores dessa proposta, o coordenador poderá organizar um momento de planejar essa mesma brincadeira de estátua para as diferentes turmas. Os professores deverão registrar a experiência para compartilhar no próximo encontro.

### **5. Compartilhar experiências**

O coordenador poderá propor que o grupo compartilhe as experiências vividas durante a semana e reflita sobre o que as crianças aprenderam sobre a linguagem teatral nessa brincadeira. *Que elementos dessa brincadeira podem ser considerados já como prática teatral? O que da prática teatral já está presente nessa atividade?*

### **6. Estudar o assunto**

É comum que os professores entendam que brincar de faz de conta já é suficiente para o desenvolvimento da linguagem teatral. Mas, Teatro não é faz de conta. Para alimentar essa discussão, é possível propor aos professores a leitura do texto de Alessandra Ancona, *Objetos teatrais - o papel dos objetos na construção do espaço cênico*, na página 24. A partir daí o grupo poderá refletir: *por que o que está sendo trabalhado é teatro e não faz de conta?*

Para a próxima reunião, sugerimos que o coordenador pedagógico peça aos professores que levem uma série de objetos para compor um canto de teatro.

### **7. Planejar em grupo**

Neste encontro, cada professor poderá apresentar seu objeto e justificar sua escolha. Após os consensos, deverão organizar os materiais

para esse canto. Durante a semana, os professores poderão se revezar para utilizar os materiais, observar e registrar.

### **8. Compartilhar experiências**

A partir do trabalho desenvolvido ao longo da semana, o coordenador poderá propor ao grupo pensar sobre o que aconteceu no uso do canto de teatro pelas crianças: *quantas e quais possibilidades expressivas as crianças encontraram para os mesmos objetos?* O coordenador poderá combinar com os professores novos modos de explorar essa proposta na continuidade do trabalho.

### **9. Reflexão sobre as relações entre o faz de conta e o teatro**

Neste encontro, sugerimos a leitura do texto de Marcelo Soler, *Quando eu era vulcão - A construção de papéis como conteúdo de teatro na educação infantil*, na página 18. Então, depois de todas as leituras e experiências vividas, o coordenador poderá retomar a síntese elaborada na primeira reunião dessa série e refletir: *qual é, afinal, a diferença entre faz de conta e teatro?*

### **10. Para saber mais**

Na página 36 do fascículo, há sugestões de estudo para quem quiser saber mais. Sugerimos ao coordenador pedagógico explorar essas sugestões, facilitando ao máximo o acesso dos professores às fontes de informação sobre essa linguagem, pouco conhecida da maioria.

### **11. Para pensar a continuidade do trabalho**

Sugerimos ler com os professores o texto *Dicas para reflexão* na seção *De olho na prática*, na página 32. Trata-se de um material complementar às orientações didáticas que ajudam o professor a avaliar o trabalho que vem sendo desenvolvido nesse campo de experiência. Seu uso permitirá aos professores construir uma ideia do que poderão ainda desenvolver nesse campo. É interessante propor isso apenas agora, depois de muitos estudos, porque entendemos que assim os professores terão uma nova leitura, colocando em jogo a concepção de teatro que está sendo construída.

### **12. Novos materiais**

Bem se vê que os materiais têm um papel importante no trabalho com essa linguagem. Pensando nisso, propomos a leitura do texto e das imagens, páginas 23 a 28, que narram experiências com crianças a partir da exploração de caixas de papelão. Isso poderá ser um convite para que os professores organizem novos materiais para as explorações das crianças.

### 13. Para fazer mais

Na página 32, há sugestões na seção *Para fazer mais*. A partir dessa leitura o coordenador pedagógico pode propor novas pautas de estudo inclusive considerando as sugestões dos professores, construindo assim um plano compartilhado para a continuidade do trabalho.

## III. O CORPO E O MOVIMENTO CRIATIVO



Foto: CEI Jardim Climax II - DRE Ipiranga

O fascículo *Cadernos da Rede – Formação de Professores – Percursos de aprendizagens: O corpo e o movimento criativo – A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil* teve como enfoque experiências cotidianas ligadas à exploração do movimento e atividades especificamente voltadas para a expressão corporal:

*Neste fascículo, formadoras e participantes da formação comentam alguns registros de atividades que abordaram alguns dos temas apresentados. Estas atividades foram planejadas em conjunto durante os encontros, conduzidas pelos participantes com os seus respectivos grupos de alunos, apresentadas e comentadas pelos formadores e integrantes do grupo<sup>5</sup>.*

<sup>5</sup> Extraído do editorial do fascículo *Cadernos da Rede – Formação de Professores – Percursos de aprendizagens: O corpo e o movimento criativo – A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil*.

A partir desse material e de outros que o coordenador pedagógico pode pesquisar, é possível iniciar um trabalho de formação de professores visando à ampliação das experiências corporais na Educação Infantil. É o que sugerimos a seguir:

### **1. Apresentação do assunto**

Para iniciar o processo, o coordenador pode pedir aos professores que levem para a reunião todos os planejamentos ou registros que eles têm de corpo e movimento. No dia da reunião, pode propor uma reflexão sobre as representações que o grupo tem sobre o movimento infantil. *Que tipo de movimentação das crianças – no refeitório, no parque, etc. – provoca uma impressão de organização ou de desorganização? Por quê?*

Em seguida, é interessante convidar os professores para a leitura e reflexão sobre as duas últimas fotos da página 32: *quais são suas primeiras impressões? Em que contexto você imagina que isso ocorreu?*

Depois da análise dessas imagens, pode propor a leitura do texto *O Corpo e o Movimento Criativo*, de Andrea Fraga, na página 8. Então, de volta às fotos, pode convidar o grupo à reflexão: *como podemos analisar as imagens desse fascículo utilizando o conceitual apresentado por esse artigo?*

Esse estudo poderá contribuir para a construção de outro referencial que torne possível ao grupo retomar os planejamentos que foram solicitados no início da reunião. Com esse olhar em construção, os professores poderão repensá-los, modificá-los, colocando em jogo o que estão aprendendo juntos.

### **2. Avaliação inicial**

Para dar continuidade ao trabalho de avaliação inicial, o coordenador pedagógico pode organizar uma reunião para que cada professor conheça melhor a própria prática e também o trabalho dos colegas. Para apoiar esse movimento, poderá usar a pauta sugerida na página 24, na seção *De olho na prática*. Tais pontos estão diretamente relacionados às expectativas de aprendizagem e orientações didáticas de Corpo e Movimento. Por isso, será interessante sugerir também a leitura das Orientações Curriculares, se não nesse mesmo encontro, em outro especialmente destinado para isso.

### **3. Reflexão sobre a própria prática**

No terceiro encontro, o coordenador pedagógico pode propor que os professores pensem sobre as seguintes questões: *de que*

*modo podemos contar com as iniciativas e propostas das crianças no planejamento do trabalho, proporcionando ir além do que se poderia ter imaginado? Como as crianças podem trazer suas motivações e desejos para a atividade, alimentando invenções que sempre ultrapassam as expectativas dos educadores?*

Para alimentar o debate, o coordenador pedagógico poderá pedir, ainda, a leitura do texto, *Dirigir ou delegar a atividade corporal às crianças?*, de Sandra Sisle, na página 13. Esse texto poderá ser uma chave para compartilhar sugestões dos próprios professores para o planejamento das atividades de corpo e movimento que poderão ser desenvolvidas ao longo dessa semana.

#### **4. Discussão da própria prática**

No encontro anterior foi proposto aos professores uma discussão sobre um planejamento de atividade corporal. Então, nesse encontro, será possível abrir espaço para compartilhar as experiências de movimento desenvolvidas ao longo da semana, utilizando os conhecimentos construídos nas duas últimas reuniões. Os professores podem contar suas experiências e o coordenador pedagógico, acompanhado de uma pauta de discussão, ajuda o grupo de professores na problematização e sistematização dos conhecimentos construídos.

#### **5. Aprofundar o olhar para o movimento**

No texto *Sentir, compreender e inventar movimentos na Educação Infantil*, página 10, a autora Andrea Fraga afirma: "... a possibilidade da dança no cotidiano das crianças não surge do nada, não brota da criança sem que lhe sejam dadas condições para que ele aconteça." A partir dessa afirmação, o coordenador pode propor aos professores que discutam sobre quais seriam as condições didáticas para garantir o trabalho de expressão corporal na UE. Só depois de compartilharem suas opiniões, podem ler juntos o texto de Andrea Fraga para, então, complementarem suas conclusões.

#### **6. Para refletir sobre as crianças menores**

O coordenador também pode provocar seu grupo a refletir sobre as especificidades do trabalho corporal com as crianças menores. Para alimentar essa discussão, o texto *Descoberta do Mundo pela Experiência do Corpo*, de Sandra Sisle, na página 16, pode ser útil e trazer novos aspectos para analisar as experiências dos professores.

## 7. Para refletir sobre os materiais

Para discutir o papel dos materiais na exploração das crianças o coordenador poderá propor a leitura e discussão do texto *Tudo começa na arrumação*, de Lílíana Olivan, página 19.

## 8. Conhecendo mais sobre o assunto

Neste momento da formação, depois de todas as reuniões já realizadas, é possível que os professores sintam falta de conhecer mais sobre as especificidades da dança. Para promover mais momentos de estudos, sugerimos a leitura do texto *Ideias para conhecer a dança*, da seção *Para Fazer Mais* na página 26.

## 9. Para Saber Mais

Sugerimos que o coordenador pedagógico faça um levantamento da bibliografia, página 30, procurando os títulos que a sua escola já possui. A partir daí o coordenador pedagógico poderá organizar uma série de reuniões focadas no estudo do assunto.

Foto: CEU CEI Caminho do Mar - DRE Santo Amaro



#### IV. A ESCUTA ATIVA E A EXPLORAÇÃO MUSICAL



Foto: Profa Antônia Rosimar Ramos Gonçalves Peres - Mini Grupo  
CEI Dr. Eduardo De Campos Rosmaninho - DRE Ipiranga

*Escuta ativa da natureza: de onde e de quem é o som?*

O fascículo Cadernos da Rede – formação de professores - escuta ativa e exploração musical, inicia recolocando o conteúdo de música no currículo de Educação Infantil:

*O trabalho com a música na educação infantil compreende muito mais atividades do que ouvir boas músicas ou aprender a cantar cantigas infantis. Mais do que isso, envolve apreciar e produzir música e, além disso, também aprender a ouvir. Esse é um dos conteúdos mais difíceis de se trabalhar e exige do adulto um alto conhecimento dos elementos da linguagem musical.*

*Os textos dessa edição foram produzidos pelos formadores especialistas da área de música, Liliana Bertolini e Carlos Silva. O texto de abertura nos provoca a refletir sobre a origem da música e a importância da voz no desenvolvimento da criança. Em seguida, um instigante texto nos chama a atenção para a importância de compreender o papel do som e do silêncio na composição da música. Os demais mostram como podemos usar desse conhecimento para desenvolver a escuta ativa das crianças na educação infantil e ideias para planejar o trabalho com a construção musical a partir da exploração da voz<sup>6</sup>.*

<sup>6</sup> Extraído do editorial do fascículo **Cadernos da Rede – Formação de Professores – Percursos de aprendizagens: A escuta ativa e exploração musical** - A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil.

Fotos: Profa. Antônia Rosimar Ramos Gonçalves Peres - Mini Grupo  
CEI Dr. Eduardo De Campos Rosmaninho - DRE Ipiranga



*Explorando o som de tampas diversas: metal e plástico*

Profa. Antônia Rosimar Ramos Gonçalves Peres



*Varal sonoro: explorando sons de diferentes papéis*

A partir desses textos, de outros que se pode explorar e de boas experiências de escuta musical, o coordenador pedagógico pode organizar planos para formar sua equipe de professores para esse trabalho. A seguir, sugerimos uma sequência de propostas que podem ser incorporadas a esses planos:

### **1. Apresentação do assunto e levantamento dos saberes do grupo**

Para iniciar o encontro, o coordenador pedagógico pode propor ao grupo uma pesquisa sonora no entorno da escola. Para o registro da pesquisa, os professores poderão usar gravadores ou os recursos do próprio celular. A ideia é que por cerca de quinze minutos todos devem gravar sons. Depois, de volta à sala de reunião, o coordenador poderá propor ao grupo ouvir as gravações e refletir sobre elas: *que sons mais gostaram? E que sons mais desagradaram? Que qualidades esses sons tens para provocar essas sensações?*

Depois dessa experiência sensível, os professores poderão compartilhar a leitura do texto *Barulho, ruído, som, silêncio - a escuta musical como conteúdo de aprendizagem*, de Carlos Silva, página 18. Em seguida, o coordenador pedagógico pode ajudar o grupo a compartilhar as reflexões sobre o que é barulho, som e silêncio, registrar as conclusões do grupo em papel craft, um painel de ideias que poderá ser recuperado nos próximos encontros.

### **2. Sistematização do conceito**

A experiência proposta no encontro anterior é parte do trabalho de escuta ativa. Naquele caso, ao ouvir sensivelmente os ruídos gravados, nota-se que os sons ganham outra magnitude, não são mais referência para algo objetivo, uma funcionalidade como, por exemplo: o barulho de trovões indicando chuva, etc. Tais sons se tornam paisagens sonoras, que também podem ser entendidas como música. É preciso ter uma escuta ativa para transformar esses ruídos em música. Por isso, nesse encontro o coordenador pedagógico poderá trazer de volta as gravações para que os professores trabalhem com esses ruídos a fim de transformar em música. É possível, ainda, gravar sons de casa. Desse modo, os professores poderão usar o espaço da reunião para construir uma colagem sonora.

Depois, em subgrupos, os professores poderão ouvir seus sons e organizar alguns deles, produzindo uma nova gravação como uma colagem. Ao final, o coordenador pedagógico poderá propor uma audição, de modo que cada grupo apresente aos colegas o que produziu.

Nesse momento será possível retomar a reflexão registrada em um painel, na reunião anterior, e complementar com novas formulações, se for preciso.

Para o próximo encontro, sugerimos que os professores gravem sons domésticos (ruídos de eletrodomésticos, torneiras, vento na janela, etc.) da preferência de cada um e levem esses novos materiais sonoros para as futuras experimentações.

### **3. Experimentação musical**

Para iniciar o encontro, o coordenador pedagógico poderá propor ao grupo ouvir os novos sons trazidos de casa. A partir dessa matéria prima, os professores podem classificar em categorias de acordo com as características sonoras, aproximando os sons parecidos. Depois, ouvir e comparar as diferenças dos subgrupos organizados.

Alimentados por essa experiência sensível, os professores poderão ler o texto *Qualidades do som, escuta ativa e a exploração musical*, de Liliana Bertolini, na página 11. Poderão, a seguir, relacionar o que está escrito no texto e o que vivenciaram no encontro.

Para finalizar, o coordenador pedagógico poderá propor ao grupo que conheçam um grupo de Música que também trabalha com a proposta de explorar e organizar os sons do ambiente, um bom exemplo é o grupo Stomp que tem vídeos públicos no Youtube.

### **4. Compartilhar experiências**

Para o próximo encontro, o coordenador pedagógico poderá continuar alimentando as experimentações com a linguagem musical, favorecendo uma relação com o trabalho que se pode propor às crianças. Dessa vez, ele poderá propor ao grupo que todos tragam gravações de sons de um mesmo objeto doméstico. Pode ser, por exemplo, liquidificador, descarga, batedeira, torneira etc. O importante é que todos gravem sons da mesma fonte.

Essa organização dos sons é parte do trabalho de um grupo que trabalha a partir do ruído para construir música, o GEM (grupo experimental de música), de Fernando Sardo. Os professores podem ouvir uma dessas peças na internet e, em seguida, refletir sobre as experiências vividas por eles mesmos nos encontros de formação e as experiências musicais a que as crianças são expostas na UE. *De que modo elas estão ouvindo e produzindo música? Que experiências podemos planejar, visando a ampliação do conhecimento dessa linguagem?*

## **5. De olho na prática da UE**

A partir dos conhecimentos construídos até o momento, o coordenador pedagógico pode propor ao grupo a leitura do texto *Diagnosticando o trabalho com a música na unidade*, na seção *De olho na prática*, página 29. O instrumento oferecido nesse texto permite aos professores conhecerem o que se espera do trabalho de música na UE e, além disso, construir uma avaliação sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido na própria UE.

## **6. Para saber mais**

Para saber mais sobre o assunto, o coordenador pedagógico poderá propor o levantamento da bibliografia que a escola possui. Na seção *Para saber mais*, páginas 33 a 35, há várias sugestões que podem ser incorporadas em uma agenda de estudos construída com os professores.

## **7. Experiências musicais para crianças**

A partir das investigações realizadas em reuniões anteriores, o grupo de professores pode estudar uma possibilidade de trabalho com as crianças. Para iniciar essa transposição, podem ler o texto *Os Cotidiáfonos - uma proposta para aprender a escutar ativamente*, de Líliliana Bertolini, página 14. A partir da leitura, o coordenador pedagógico pode propor ao grupo pensar: *como podemos organizar instrumentos como esses para uso das crianças? Com que materiais podemos trabalhar?*

Sugerimos, por fim, fazer com o grupo listas de materiais para subsidiar uma oficina de criação de Cotidiáfonos na próxima reunião.

## **8. Produção de materiais para as crianças**

Nesse encontro, o coordenador pedagógico poderá organizar uma oficina para produzir Cotidiáfonos para as primeiras explorações das crianças da UE. Tais produções podem ser fotografadas a fim de montar, mais tarde, um painel para informar a comunidade sobre o trabalho desenvolvido junto às crianças.

Até o final da reunião é importante que o grupo possa combinar tempos e espaços para explorar esses instrumentos com as crianças e para os professores fazerem registros para compartilhar na próxima reunião.

## **9. Para conhecer as orientações curriculares de música**

Para começar o encontro, o coordenador pedagógico poderá propor a leitura das expectativas de aprendizagem de música. Então, com a compreensão

dessas orientações e os conhecimentos construídos nos encontros anteriores, será possível ao grupo trocar experiências: *o que as crianças aprenderam com essas explorações? É possível relacionar o que foi observado às expectativas?*

### **10. A música e a voz**

Na mesma linha da exploração do cotidiano, o coordenador pedagógico pode iniciar uma nova série de encontros, dessa vez explorando a voz. Para iniciar, é possível propor a leitura do texto *Voz e Escuta - construção da expressão musical*, de Carlos Silva, na página 8. Depois, pode sugerir a leitura do artigo *O que se pode fazer com a voz - propostas para trabalhar com a voz na educação infantil*, de Carlos Silva, página 22.

Para ampliar a discussão, sugerimos a audição de um trecho da peça *Pupila D'água*, que pode ser encontrada no Youtube. Alimentados por essa experiência sensível, os professores poderão refletir sobre as relações entre o vídeo e o texto.

### **11. Ampliação de repertório do professor**

Para saber mais, sugerimos a exploração do *Repertório musical*, de Liliana Bertolini, na página 31. A partir desse estudo, o coordenador pedagógico poderá propor que cada professor traga para a reunião a música que mais gosta, com o CD e seu encarte. Em grupo, poderá promover momentos de escuta e uma pesquisa para saber mais sobre ela, preenchendo a ficha musical, um instrumento que foi utilizado no curso com os professores e que, sugerimos, seja utilizado com as crianças.

Nos próximos encontros, o coordenador pedagógico poderá continuar alimentando a ampliação desse repertório. A ficha poderá ser temática, sugerindo temas: Bossa Nova; música de orquestra sinfônica; Jovem Guarda; músicas com cantores; sem cantores. E, depois, poderá propor a exploração de repertórios temáticos: infantil, étnico, MPB, erudita, experimental. O que se pode fazer com o grupo é uma seleção, gravação do CD do grupo, com as prediletas, depois de ter ouvido.

### **12. Ampliação de repertório das crianças**

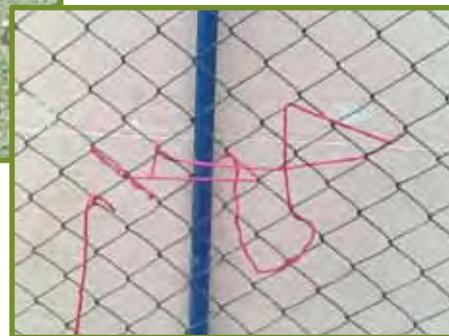
Sugerimos, por fim, que o coordenador pedagógico conduza uma avaliação do repertório adquirido pelo grupo com os professores e ajude-os a sistematizar um planejamento que permita levar essa experiência para as crianças, de modo que elas também possam ouvir e compor coletâneas das músicas favoritas.

## V. UM OLHAR PARA O DESENHO

Fotos: EMEI Profª Sarita Camargo - DRE Pirituba/Jaraguá



*Desenhando com linhas, fitas, barbantes e etc.*



O fascículo *Cadernos da Rede – formação de professores* sobre desenho tem como propósito construir referenciais para outro modo de ver o desenho, uma atividade que é mais abrangente do que comumente se pensa. Os textos, produzidos em sua maioria pelas formadoras especialistas Sheila Ortega e Cinthia Manzano, convidam a olhar a partir dos seguintes conteúdos:

*No texto Modos de olhar o desenho na educação infantil, o leitor é convidado a pensar nas diferentes possibilidades de compreender o desenho na educação infantil. A seguir, na seção Trabalho Pedagógico, apresentamos a discussão de algumas experiências vividas nessa Rede. Nas páginas seguintes, apresentamos a concepção de desenho como resultado de um percurso criativo no desenho. Depois, uma reflexão sobre as possibilidades do desenho para além do lápis e papel e uma avaliação sobre as condições de produção infantil, a continuidade como critério de planejamento. Na seção De Olho na prática, você encontrará questões ótimas para organizar um bom diagnóstico das condições de produção de desenho em sua U.E. E em Para fazer mais, uma lista de meios e suportes alternativos ao giz de cera e lápis de cor, tudo para ampliar a oferta de materiais e o alimento para a pesquisa das crianças. Terminamos esse fascículo com o convite à reflexão da professora doutora Miriam Celeste Martins<sup>7</sup>.*

<sup>7</sup> Extraído do editorial do fascículo *Cadernos da Rede – Formação de Professores – Percursos de aprendizagens: Um olhar para o desenho* - A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil.

A partir desse material, de outros que o coordenador pedagógico pode apresentar aos professores e de experiências sensíveis com essa linguagem, sugerimos a seguir algumas propostas de trabalho que podem ser incorporadas aos planos de formação do coordenador pedagógico.

### **1. Apresentação do assunto e levantamento dos saberes do grupo**

Para iniciar o processo de formação sobre desenho, o coordenador pedagógico pode propor aos professores que levem para a reunião desenhos de crianças de sua turma. Na reunião, pode organizar uma pequena mostra para a apreciação livre dos professores, convidando-os a pensar: *o que vocês veem nesses desenhos, que funções vocês atribuem ao desenho na EI, como analisam essas produções?*

Depois, pode propor ao grupo a leitura do texto *Modos de olhar o desenho na Educação Infantil*, de Sheila Ortega e Cinthia Manzano, na página 8. No artigo, as autoras afirmam: "É muito importante que o professor crie contextos para os processos ligados à produção artística". A partir da leitura do texto, o coordenador pedagógico pode pedir aos professores que voltem aos desenhos e analise-os novamente, procurando utilizar os conhecimentos apresentados nesse texto. Isso dará suporte para discutir com o grupo: *como o professor pode criar contextos para a exploração artísticas a partir desses exemplos? O que é preciso para criar tais contextos? Que condições são necessárias?*

### **2. Sistematização do conceito**

Para aprofundar conhecimentos sobre o conceito de desenho que sustenta esse material, o coordenador pedagógico pode propor que o grupo leia o texto *Para a organização do trabalho*, de Silvana Augusto, na página 24. Em seguida, pode convidar o grupo a discutir: *o que significa organizar tempo e espaço para o desenho? As dez perguntas que finalizam o texto podem ser utilizadas para problematizar com os professores o trabalho que tem sido realizado na escola. As conclusões dessa discussão podem ser registradas pelo coordenador pedagógico, a fim de retomar tais ideias um pouco mais à frente.*

### **3. Conhecer as orientações curriculares**

É interessante abrir espaço em uma reunião para a leitura compartilhada das Orientações Curriculares que dizem respeito ao trabalho com as artes visuais, em especial, o desenho, de forma que os professores possam colocar suas dúvidas e construir novas interpretações sobre as expectativas e as orientações desse trabalho na UE.

#### **4. Conhecendo de perto o trabalho com o desenho na UE**

Depois de ler as orientações curriculares, o coordenador pedagógico pode usar com os professores o instrumento oferecido na seção *De olho na prática*, no texto *Para a organização do trabalho*, na página 24. A partir desse material, é possível diagnosticar o trabalho que vem sendo feito na UE e projetar futuros desafios para o grupo.

#### **5. Planejar o momento de estudo**

Nesse encontro, o coordenador pode compartilhar um plano de estudos com o grupo disponibilizando os livros, textos, materiais que a UE tem para subsidiar os estudos dos professores. Na seção *Para saber mais*, na página 30, há uma série de sugestões de leitura que o coordenador pode consultar e disponibilizar ao grupo.

#### **6. Discussão**

Nesse encontro, o coordenador pedagógico pode propor a organização de uma pequena mostra de desenhos apresentados na primeira reunião e que parecem estereotipados. Em seguida, pode convidar os professores a analisarem e compararem as fotos das páginas 24 e 25, convidando-os a pensar: *o que foi preciso que a professora fizesse para conseguir esse avanço?* Feita essa discussão, pode retomar a mostra apresentada no início dessa reunião e convidar os professores a pensar, em grupo, em algumas propostas que podem ser feitas na direção de ampliar a expressividade das representações.

#### **7. Compartilhar experiências**

Neste encontro, o coordenador poderá propor que os professores discutam os planejamentos de desenho em grupo. Para introduzir esse momento, pode convidar o grupo a ler o texto *Possibilidades do desenho para além do lápis e papel*, de Sheila Soares, na página 14. O texto pode trazer referenciais para ancorar as análises e discussões dos planejamentos que os professores poderão apresentar nesse encontro.

#### **8. Novos referenciais para o planejamento**

Neste encontro, mais uma vez será importante garantir tempo para que os professores discutam entre si os novos planejamentos que estão pensando a partir dos estudos empreendidos nos encontros de formação. Para introduzir novos referenciais, o coordenador pedagógico poderá propor a leitura do texto *Desenho: expressão de linha e movimento*, de Cinthia Manzano, na página 18.

## **9. Compartilhar planejamentos e analisar resultados**

O coordenador pedagógico pode aproveitar esse encontro para compartilhar os trabalhos desenvolvidos com os professores durante a semana a partir dos planejamentos feitos na semana seguinte. Os referenciais para as análises e as devolutivas podem ser inferidos dos textos estudados até o momento.

## **10. Para conhecer materiais propícios ao desenho**

Neste encontro, o coordenador pode convidar o grupo a discutir com os professores os materiais que podem ser oferecidos às crianças. Um caminho possível consiste em checar a lista de materiais que estão na seção *Para fazer mais*, na página 26. Depois, discutir com os professores levantando materiais que são muito utilizados na escola, materiais que são pouco utilizados e outros que nunca foram utilizados. A partir dessa discussão, os professores podem planejar sequências de exploração de novos materiais pelas crianças.

## **11. Compartilhar planejamentos e analisar resultados**

O coordenador pedagógico pode aproveitar essa reunião para compartilhar os trabalhos desenvolvidos com os professores durante a semana a partir dos planejamentos feitos na semana anterior, sobre a exploração de novos materiais para o desenho.

## **12. Novos materiais para desenhar**

Para continuar alimentando a oferta de materiais para desenhar, o coordenador pedagógico pode compartilhar o estudo na seção *Para fazer mais*, na página 26. Os professores podem, então, eleger alguns materiais para explorar melhor com seu grupo de crianças. Na reunião seguinte todos os professores podem contar os progressos que conseguiram a partir da exploração desses novos materiais.

## **13. Para pensar sobre os critérios de planejamento**

Para iniciar o trabalho, o coordenador pedagógico pode propor ao grupo que leia o texto *A continuidade como critério de planejamento*, de Sheila Ortega, na página 20:

“Educar o olhar não significa repetição de atividades prontas ou ainda pintar presentes também prontos para as datas festivas. Educar o olhar é uma atitude constante de construção de repertórios por meio de experiências sensíveis”.

Tomando essa citação, o coordenador poderá refletir com o grupo: *se não é repetir a atividade ou pintar, o que se pode proporcionar?* A análise

da experiência da professora Sandra Regina, relatada no texto, de como ela resolveu essa questão, pode auxiliar o grupo a avançar nesse ponto.

A partir dessa discussão, o coordenador pedagógico pode convidar o grupo a refletir: *como você pode pensar algo semelhante para seu grupo?*

#### **14. Aprender a ler desenhos de crianças**

Neste encontro, o coordenador pedagógico poderá pedir aos professores que levem uma sequência completa de todos os desenhos de uma das crianças da turma para um estudo gráfico.

Antes de iniciar essa discussão, o coordenador pedagógico pode propor aos professores que leiam o artigo *Percurso criativo no desenho*, de Silvana Augusto, na página 12. Depois da leitura, os professores podem analisar as sequências dos desenhos das crianças, procurando ver como cada uma vai se apropriando dos materiais, como os utilizam, características que são regulares, estilos de cada um, preferências, etc.

É possível que essa pauta tome algumas outras reuniões com esse mesmo assunto, afinal, serão muitas sequências a serem analisadas (uma por professora) e muito a descobrir. Esse é um dos mais importantes exercícios de leitura que os professores devem vivenciar.

Fotos: Profª Daniela do Amaral Maia / Grupo do infantil II  
EMEI Cel. Manuel Soares Neiva - DRE Ipiranga



*Desenhando sobre o plástico com caneta hidrocor*

*Possibilidades de desenho  
para além do lápis e papel*



Profª Daniela do Amaral Maia

## VI. LEITURA E RECONTO

Foto: CEI Vereador Francisco Perez - DRE Ipiranga



O fascículo *Cadernos da Rede – formação de professores sobre Leitura e Reconto*, iniciou apresentando aos leitores um contexto de trabalho:

*Iniciamos o nosso percurso apresentando as diferentes modalidades organizativas propostas por Lerner<sup>8</sup> para diferenciar atividades permanentes, atividades pontuais, sequências didáticas e projetos. A seguir, pautadas em diferentes estudiosos em Literatura Infantil construímos juntas uma sequência didática que ofereceu recurso para a leitura e o reconto partilhado e autônomo.*

*No primeiro momento, nosso objetivo era ressignificar práticas interativas, para que os professores pudessem descobrir, analisar e se apropriar do repertório infantil, contemplando em seu planejamento a leitura e o reconto de histórias de forma prazerosa e atenta.*

*Entretanto, nosso projeto ultrapassou essa expectativa, uma vez que não só conseguiram chegar ao reconto, como apresentaram novas formas de expressão e novas posturas pedagógicas frente à cultura letrada e ao trato*

<sup>8</sup> LERNER, Delia. *Ler e escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

com as narrativas infantis orais e escritas no universo escolar. Alguns dos resultados desse trabalho vocês poderão conferir nesse primeiro fascículo que apresenta exemplos de práticas bem sucedidas, dando voz às crianças, às professoras e às formadoras<sup>9</sup>.

Partindo dessas experiências relatadas e de outros materiais a serem levantados pelo coordenador pedagógico, sugerimos algumas propostas de trabalho que podem ser incorporadas aos planos de formação da UE, visando ampliar a competência linguística das crianças na atividade de recontar histórias.

### **1. Apresentação do assunto e levantamento dos saberes do grupo**

Para iniciar o trabalho, o coordenador pedagógico pode propor aos professores a leitura do texto *Leitura e reconto de histórias na educação infantil*, de Sandra Papesky Sabbag, página 7. A partir desse texto, pode convidar o grupo a refletir sobre as bases de um trabalho com o reconto: *o que uma criança pode aprender ao ouvir uma história lida pelo professor? E ao recontar? De que modo esse texto dialoga com o trabalho que atualmente faz na UE? Que desafios ele pode apontar?*

### **2. Para saber mais sobre o conteúdo de leitura**

Dando continuidade às reflexões, o coordenador pedagógico pode propor ao grupo a leitura do texto *Ler é diferente de contar histórias - O que as crianças pequenas aprendem ao escutar a leitura atenta de um livro*, de Rosângela A. R. Carreira, página 11. A leitura pode alimentar entre os professores uma discussão visando à construção dos objetivos de aprendizagem da roda de leitura pelo professor, uma situação mediada pela linguagem escrita e não pelos recursos orais dos contadores de histórias. Depois dessa leitura, os professores podem trocar entre si experiências leitoras: *que livros são melhor aceitos e apreciados pelas crianças? Que tipo de linguagem?*

### **3. Planejar em grupo**

Para ampliar a discussão é interessante transpor a discussão sobre o conteúdo de leitura para o berçário. *De que modo essa prática é possível e relevante para os bebês? O que eles têm a aprender?* Para alimentar essa conversa, depois da discussão inicial entre os professores, o coordenador poderá compartilhar a leitura do texto *Ler com as mãos - A exploração de livros por crianças de berçários*, de Maria Aparecida

<sup>9</sup> Extraído do editorial do fascículo **Cadernos da Rede – Formação de Professores – Percursos de aprendizagens: Leitura e reconto** - A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil.

Vedovelo Sarraf, página 19. Por fim, os professores podem trabalhar em subgrupos procurando, a partir do acervo da UE, os livros que podem ser mais interessantes para a leitura no berçário. Em seguida, podem construir em conjunto as orientações didáticas para a leitura para essa faixa etária.

#### **4. Conhecer as orientações curriculares**

É interessante abrir espaço em uma reunião para a leitura compartilhada das Orientações Curriculares que dizem respeito ao trabalho com a linguagem verbal, em especial, o relato de histórias, de forma que os professores possam colocar suas dúvidas e construir novas interpretações sobre as expectativas e as orientações desse trabalho na UE.

#### **5. Conhecendo de perto o trabalho de leitura da UE**

Depois de ler as orientações curriculares, o coordenador pedagógico pode usar com os professores o instrumento oferecido na seção *De olho na prática*, página 28. A partir desse material, é possível diagnosticar o trabalho que vem sendo feito na UE e projetar futuros desafios para o grupo.

#### **6. Planejar o momento de estudo**

Neste encontro, o coordenador pedagógico pode compartilhar um plano de estudos com o grupo disponibilizando os livros, textos, materiais que a UE tem para subsidiar os estudos dos professores. No texto *Saber mais sobre si mesmo - Memórias sobre Comportamento Leitor de Professores*, de Sandra Papesky Sabbag, página 38, há um interessante relato sobre um percurso profissional que pode abrir espaço para que os professores troquem entre si o que já sabem sobre esse assunto, os percursos que já percorreram e como podem investir na própria formação a partir de agora.

#### **7. Sobre a construção de sentido para a leitura**

Retomando os estudos sobre a atividade de leitura para as crianças, o coordenador pedagógico pode propor a leitura do texto *Histórias que conversam com a gente - a construção de sentidos pessoais para a leitura*, de Malu Borgui e Sandra Papesky Sabbag, página 23. Esse texto permitirá ao grupo discutir outro aspecto fundamental para a constituição de um importante comportamento leitor, a eleição de livros a partir da preferência que pode ser desenvolvido, entre outros modos, pela construção de sentido para os temas tratados pelos autores. Para tornar isso mais claro aos professores, o coordenador pode promover uma roda de leitores entre os próprios professores criando uma situação

na qual eles próprios possam dizer sobre os sentidos que constroem para suas leituras e como eles mesmos construíram seu universo de referência leitora e suas preferências.

Ao final, é possível escolher com o grupo, a partir do acervo da escola, um conjunto de livros que todas as crianças, de todas as idades terão acesso por meio da leitura de seus professores. Desse modo, nas próximas reuniões, será possível compartilhar experiências práticas.

### **8. Compartilhar experiências**

Neste encontro os professores poderão contar como as crianças de diferentes idades que receberam a leitura que lhes foi ofertada pelos professores. *O que eles preferiram ler? Que assuntos mais apreciaram? Que impressões tiveram?* Desse modo, os professores poderão pouco a pouco conhecer mais de perto os interesses das crianças e o repertório específico de cada turma.

### **9. Refletir sobre o planejamento**

A troca de experiências é enriquecedora para os professores quando eles podem aprender com isso, saber mais do que sabiam na ocasião do primeiro relato. Por isso, será importante pautar reuniões para a discussão sobre os planejamentos que geraram tais experiências. Para alimentar essas discussões, é possível ler com os professores o texto *Para refletir sobre o planejamento - reflexão escrita e intervenção docente*, de Sandra Papesky Sabbag, página 31.

### **10. Problematizar os critérios de escolha dos livros**

Depois de tantos estudos sobre o repertório das histórias a que as crianças podem ter acesso, o coordenador pedagógico poderá propor a problematização dos critérios de escolha dos livros. *Quais são os critérios mais considerados pelos professores? Por quê? Tais critérios se justificam pelos objetivos de formação do leitor? E os textos mais longos e sem ilustração, também são escolhidos ou são preteridos em função de textos breves e bem ilustrados?* Para aquecer a discussão, o grupo pode compartilhar a leitura do texto *Quanta história! - Por que ler histórias longas para crianças de 4 a 5 anos?*, de Maria Aparecida Vedovelo Sarraf, página 15. Ao final, o coordenador pode ajudar o grupo de professores na sistematização dos critérios que devem ser utilizados na seleção dos livros a serem lidos pelos professores e dos livros a serem recontados pelas crianças.

Os professores devem registrar as experiências vividas a partir desses livros para alimentar o próximo encontro. É importante que os professores gravem esses recontos para apresentar aos colegas e analisar em conjunto a linguagem empregada pelas crianças e, posteriormente, o avanço.

### **11. Compartilhar experiências de reconto**

Neste encontro, os professores podem trocar experiências sobre como foi feita a leitura e o reconto dos livros apresentados às crianças. O coordenador poderá construir um quadro comparativo das experiências mais comuns, mais frequentes e dos desafios que as crianças encontraram tanto na situação de leitura atenta quanto nos primeiros recontos.

### **12. Planejamento compartilhado**

A partir da experiência trazida pelos professores, o coordenador pedagógico pode propor aprofundar os conhecimentos sobre as especificidades dos dois tipos de planejamento: o da leitura e o do reconto. Para apoiar a discussão, é interessante compartilhar a leitura do texto *Leitura pelo professor e reconto pelas crianças - Orientações para o planejamento do professor*, de Márcia Aparecida Colber de Lima, página 33. Depois da leitura, cada dupla de professores pode planejar em conjunto as leituras da semana e a situação de reconto. Os planejamentos devem ser desenvolvidos e registrados, trazendo subsídios, direto da prática para a discussão em grupo.

### **13. Para pensar a continuidade do trabalho**

Desse ponto em diante, o coordenador pedagógico pode compartilhar com seu grupo de professores o planejamento de um projeto a ser desenvolvido em todas as salas, uma troca de rodas de leitores, proporcionando às crianças novos públicos para seus recontos. A cada encontro os professores poderão analisar os novos recontos gravados em arquivo digital, observando as marcas da oralidade sendo pouco a pouco substituídas por marcas do texto escrito. Trabalho fundamental para assegurar a todas as crianças não apenas a escuta atenta de histórias, mas o uso apropriado da linguagem escrita, mesmo antes de saber escrever convencionalmente.

## SUGESTÕES DE LEITURA

Para quem quiser saber mais sobre formação de professores, compartilhamos parte da bibliografia que temos estudado em nosso grupo.

ALARCÃO, Isabel. **Que é ser professor reflexivo. Estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora Ltda, 1996.

\_\_\_\_\_. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel. (Org). **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora Ltda, 1996. p. 9-39.

AMARAL, M.J.; MOREIRA, M.A.; RIBEIRO; D. O papel do supervisor no pensamento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org). **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora Ltda, 1996.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. São Paulo: Editora Instituto de Inovação Educacional, 2002.

EVANGELISTA, Rosanne Dias; LOPES, Alice Casimiro. **Competências profissionais no Brasil – o que (não) há de novo.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf> Acesso em: 13 julho 2012.

LERNER, Delia. O papel do conhecimento didático na formação do professor. In: **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano da escola e da sala de aula, o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica.** Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano Ltda, 1963.

OLIVEIRA, Z.M.R.(Org). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Jogo de Papéis, um olhar para as brincadeiras.** São Paulo: Cortez, 2011..

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** (Trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/6994413/Philippe-Perrenoud-Escola-e-Cidadania>. Acesso em 19 julho 2012.

Referenciais para a formação de professores indígenas/. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC ;. SEF, 2002. 84 p.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. e col. (Org.) **Os Fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Educação – Cortez, 1998.

ROVIRA, Josep Ma Puig. ¿Cómo hacer escuelas democráticas? **Educación e Pesquisa**, São Paulo: Universidade de São Paulo, vol.26, n.002, p. 55-69, julho-diciembre, 2000.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** 2ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O diretor e o cotidiano na escola. In: **Fundação para o Desenvolvimento da Educação.** São Paulo: Série Ideias, n.12, p. 79 a 89, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.) **O ofício de professor** - história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan/fev/mar/abr, 2000, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUICE\\_TARDIF.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf)

VALERIEN, J. e DIAS, J. A. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento: versão brasileira adaptada. São Paulo: Cortez; MEC/UNESCO, 1993.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

\_\_\_\_\_. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** 1ª Edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

ZABALZA, Miguel. Os diários como instrumentos de investigação do pensamento do professor. **Diários de Sala.** Porto: Ed. Porto, 1994, p. 91-108.

# PALAVRA FINAL



## DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

### DIRETORA

**Regina Célia Lico Suzuki**

### DIRETORA DOT EDUCAÇÃO INFANTIL

**Yara Maria Mattioli**

### EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA

**Fernanda Silva Noronha**  
**Gislaine dos Santos Koenig**  
**Maria Heloisa Sayago França**  
**Marilda Aparecida Bellintani Jamelli**  
**Matilde Conceição Lescano Scandola**  
**Patrícia Maria Takada**  
**Raquel de Campos Felizolla**

### EQUIPE TÉCNICO ADMINISTRATIVA

**Edna Ribeiro da Silva;**  
**Sylvete Medeiros Correa; Vitor Hélio Breviglieri;**  
**Gilcenalba Virginio dos Santos (Estagiária)**

### DIRETORES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

**Eliane Seraphim Abrantes**  
**Elizabeth Oliveira Dias**  
**Hatsue Ito**  
**Isaias Pereira de Souza**  
**José Waldir Gregio**  
**Leila Barbosa Oliva**  
**Leila Portella Ferreira**  
**Maria Angela Gianetti**  
**Maria Antonieta Carneiro**  
**Marcello Rinaldi**  
**Silvana Ribeiro de Faria**  
**Sueli Chaves Eguchi**  
**Waldecir Navarrete Pelissoni**

### ASSESSORES

**Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Ieda Abbud;**  
**Maria Paula V. Zurawski; Silvana de Oliveira Augusto**

### COORDENAÇÃO GERAL

**Yara Maria Mattioli**  
**Zilma de Moraes Ramos de Oliveira**

### ORGANIZADORA DA PUBLICAÇÃO

**Silvana de Oliveira Augusto**

### FORMADORES DE PROFESSORES / AUTORES

**Alessandra Ancona de Faria**  
**Andréa Fraga da Silva**  
**Carlos Alberto Silva**  
**Cinthia Soares Manzano**  
**Fernando Brandão Correia Filho**  
**Francisco Iglioni Gonsales**  
**Joseane Aparecida Bonfim de Barros**  
**Liliana Maria Bertolini**  
**Marcos Marcelo Soler**  
**Sheila Christina Ortega**  
**Stela Maris Fazio Battaglia**  
**Sueli Vital e Silva**  
**Virginia Arêas Peixoto**

### COORDENAÇÃO DE EDIÇÃO

**Gislaine dos Santos Koenig**  
**Matilde Conceição Lescano Scandola**

### AGRADECIMENTOS

**Isabel Maria Meireles de Azevedo Marques**  
**Luciana Aparecida Gurgel Rodrigues**  
**Marina Marcondes Machado**  
**Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira**  
**Sandra Papesky Sabbag**  
**Sandra Maria Chalmers Sista**

### CENTRO DE MULTIMEIOS - NÚCLEO DE ARTES GRÁFICAS

**Coordenadora: Magaly Ivanov**  
**Projeto Gráfico: Joseane Ferreira**  
**Editoração: Magda Perez Avilez**

**FOTOS: Acervo das Unidades de Educação Infantil**

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

Percursos de aprendizagens: material de apoio ao Coordenador Pedagógico – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2012.

66p. : il.

Bibliografia

1. Educação Infantil I. Cadernos da Rede - Formação de Professores

CDD 372.21

Código da Memória Técnica: SME47/2012



PREFEITURA DE  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO