

The background of the cover features several orange silhouettes of children in various playful poses. Some are standing, some are sitting on the floor, and one is jumping rope. The overall theme is childhood and play.

# Cadernos da Rede

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**NARRATIVAS INFANTIS NO JOGO DE  
FAZ DE CONTA**

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

# EDITORIAL

Esta publicação surgiu a partir do programa Rede em Rede: a formação continuada na educação infantil – com o Curso de Formação Narrativas Infantis: o faz de conta na Educação Infantil - 2009/2010 implementado pela SME/SP (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), quando em nossas discussões ao longo dos vários encontros com as professoras de CEIs e EMEIs da Prefeitura de São Paulo, percebemos o desejo de ampliar as possibilidades de trabalhar com as histórias infantis e importância de atender a essa solicitação dos professores.

Nessa trajetória nasceu Percursos de Aprendizagens: Leitura e Reconto, com o propósito de despertar o leitor adormecido dentro de cada educador e, conseqüentemente, desenvolver o comportamento leitor em suas crianças. Para tanto, decidimos discutir práticas de leitura que pudessem levar a um reconto consistente e criativo que contribuísse para o desenvolvimento infantil.

Iniciamos o nosso percurso apresentando as diferentes modalidades organizativas propostas por Lerner\* para diferenciar atividades permanentes, atividades pontuais, sequências didáticas e projetos. A seguir, pautadas em diferentes estudos 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 as professoras 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 com as narrativas infantis orais e escritas no universo escolar. Alguns dos resultados desse trabalho vocês poderão conferir neste primeiro fascículo que apresenta exemplos de práticas bem sucedidas, dando voz às crianças, às professoras e às formadoras.

Esperamos que esses relatos mobilizem você, professor-leitor, a ousar em suas práticas e estender seu olhar sensível para as infinitas possibilidades de leitura que a Literatura oferece!

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

A Secretaria Municipal de Educação tem trabalhado para consolidar uma educação infantil de qualidade nessa que é uma das maiores redes de ensino do país. Diariamente nossos profissionais – professores, coordenadores pedagógicos, gestores e equipes de apoio - atendem cerca de 420 mil crianças, distribuídas em nossas 13 DREs. Oferecem o melhor em termos de uma rotina estável, de experiências culturais relevantes, de convivência ética e saudável. Os resultados podem ser observados nas práticas, nos avanços que ano a ano as unidades educacionais vêm apontando.

Toda essa mudança não se faz sem o trabalho coletivo. Por esse motivo, desde 2005 todos os profissionais dessa rede estão envolvidos em um programa de formação que visa melhorar a qualidade da educação por meio da atualização profissional e da discussão de propostas inovadoras. O Programa de Orientações Curriculares e a publicação do documento com as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil em 2007 foi apenas o início de um processo de reflexões e mudanças nas unidades educacionais.

Agora, é chegada a hora de ver o que nossa própria rede está produzindo a partir dessas Orientações Curriculares, nos diferentes espaços de formação profissional, nos grupos de professores, de coordenadores pedagógicos e de diretores. É o que poderemos conferir aqui, nesse exemplar, bem como em todo o conjunto das publicações da Secretaria Municipal de Educação voltadas para a Educação Infantil.

Ao todo apresentamos cinco novos materiais de apoio: dois Cadernos da Rede para professores e três para gestores. Nesse material é possível encontrar subsídios para alimentar as discussões nas EMEIs e nos CEIs rumo à consolidação de novos paradigmas para a educação infantil. A tônica dessas publicações é a voz de nossa própria rede. Nas próximas páginas veremos em destaque a experiência de nossos próprios profissionais que constroem diariamente alternativas criativas para acolher as crianças e suas famílias e para enfrentar os desafios que o mundo contemporâneo nos impõe.

A exemplo dos demais materiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, esperamos, mais uma vez, o seu comprometimento para fazê-lo circular pela rede, torná-lo vivo a fim de que possam inspirar novas práticas educativas.

Desse modo, trabalhando em rede, vamos mantendo o diálogo aberto e avançando e muito rumo à excelência na Educação Infantil paulistana.

Alexandre Alves Schneider  
Secretário Municipal de Educação

# Carta ao professor

**Caros professores,**

A formação continuada, como condição fundamental e necessária para o crescimento de cada profissional é princípio do Programa **A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil**. Por isso, foi com muita satisfação que a SME/DOT- EI, em parceria com as DREs, atendeu entre 2009 e 2010 a uma importante parcela de profissionais da Educação Infantil, responsáveis pelo atendimento e, mais do que isso, pela garantia da qualidade do trabalho realizado com as crianças.

Da necessidade de refletir, discutir e institucionalizar algumas práticas educativas elaboramos o referido Programa de formação inicialmente (2006) com foco principal nos Coordenadores Pedagógicos no sentido de contribuir na formação desse sujeito como o responsável pela formação local das comunidades educativas. Em 2007 os CPs continuaram tendo como foco o aprofundamento de diferentes linguagens, de acordo com seus Planos de formação. No ano seguinte os Diretores foram convidados a participar desse processo de formação, que continua atualmente tendo como foco o Plano de gestão de prioridade. O Programa de **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas**, ainda em 2007, surgiu da necessidade de se estabelecer orientações comuns para a Rede Municipal de Ensino Paulistana, no processo de seleção e organização de conteúdos de aprendizagens a serem elaborados pelos coletivos das Unidades Educacionais.

Com relação à formação de professores, desde 2009 assumimos os seguintes objetivos: criar referências para a organização de rotinas pedagógicas; ampliar a qualidade das vivências dos tempos e espaços nas Unidades de Educação Infantil; contribuir para a consolidação do Projeto Pedagógico das Unidades de Educação Infantil; produzir material de referência para educadores

Acompanhar e avaliar a elaboração e desenvolvimento desses Programas nos tem ensinado muito sobre os fazeres da gestão pedagógica, em suas diferentes instâncias (Secretaria, Diretorias, Unidades, etc.), cujo projeto seja atender com significado e com a merecida qualidade às crianças paulistanas.



Entre 2010, a DOT ofereceu aos professores da rede um curso de seis encontros que tematizou as narrativas infantis. Este curso pretendeu apresentar e discutir diferentes possibilidades das crianças de expressar-se em contextos significativos na Educação Infantil. O faz-de-conta integra diferentes linguagens expressivas de modo a promover aprendizagens. Há um desenvolvimento da atividade do faz-de-conta que muitas vezes não é reconhecido. É isso que quisemos tornar observável na seqüência de encontros promovidos por esse curso.

Desenvolvemos 6 encontros, recolhemos vários relatos de prática, fizemos muita história. Tudo isso que vivemos pode ainda ser recuperado pelos coordenadores pedagógicos que quiserem desenvolver esse mesmo trabalho aproveitando os momentos de encontros com os professores no CEI ou na EMEI.

O material apresentado aqui permite a você, professor, organizar seu horário de estudo, dedicando-se sozinho ou em grupo, com seus parceiros de CEI ou de EMEI, a refletir a partir das propostas apresentadas por nossos formadores. Com a presente publicação, queremos ampliar a experiência vivida e promover, além de boas reflexões, a resignificação das práticas, a ampliação e a vivência de boas e significativas experiências com as crianças matriculadas nas Unidades da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Boa leitura!

DOT Educação Infantil

**NARRATIVAS INFANTIS NO JOGO  
DE FAZ DE CONTA**

• **PÁGINA 28**

Onde se lê:

“Guilherme Augusto de Araújo Fernandes, de Mem Fox. Editora Brinque-Book.”

*Leia-se:*

**“Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox. Editora Brinque-Book.”**

Onde se lê:

“Memórias inventadas: a infância – “Sobre sucatas”, de Manoel de Barros. Editora Planeta.”

*Leia-se:*

**“Sobre Sucatas. In: Memórias inventadas: a infância, de Manoel de Barros. Editora Planeta.”**

Onde se lê:

“Memórias de menina – “Brinquedo”, de Raquel de Queiroz. Editora José Olympio.”

*Leia-se:*

**“Brinquedo. In: Memórias de menina, de Raquel de Queiroz. Editora José Olympio.”**

- **PÁGINA 40 - NOTA DE RODAPÉ**

Onde se lê:

“Contribuições Lugar De Vida”

*Leia-se:*

**“Contribuições Lugar De Vida - Centro de Educação Terapêutica é uma instituição de referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com problemas psíquicos.”**

- **PÁGINA 44 - NOTA DE RODAPÉ**

Onde se lê:

E“Contribuições AHIMSA”.

*Leia-se:*

**“Contribuições AHIMSA – Associação Educacional para a múltipla deficiência, realiza atendimento educacional para crianças, jovens e adultos com deficiência múltipla sensorial e surdocegueira, visando a sua inclusão na sociedade, oferecendo qualidade de vida a essas pessoas.”**

- **PÁGINA 46 - NOTA DE RODAPÉ**

Onde se lê:

“Contribuições AACD”

*Leia-se:*

**“Contribuições AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente é uma entidade privada, que trabalha há 60 anos pelo bem-estar de pessoas com deficiência física.”**

- **PÁGINA 47 - NOTA DE RODAPÉ**

Onde se lê:

“Contribuições Fundação Dorina Nowill”

*Leia-se:*

**“Contribuições Fundação Dorina Nowill - instituição filantrópica brasileira voltada à ampla integração dos deficientes visuais à sociedade.”**



# sumário

1.A proposta de curso para professores .....	<b>8</b>
A metodologia de trabalho .....	<b>8</b>
O investimento no trabalho pessoal .....	<b>11</b>
2. As Narrativas infantis e a formação de professores .....	<b>20</b>
A sequência dos encontros de formação .....	<b>25</b>
1º encontro: um tempo para as narrativas .....	<b>25</b>
2º encontro: o que se pode narrar .....	<b>27</b>
3º encontro: narrar o presente e o passado da brincadeira .....	<b>29</b>
4º encontro: espaços para a narrativa do faz de conta .....	<b>31</b>

5º encontro: a gestualidade e as narrativas não verbais .....	<b>34</b>
6º encontro: a narrativa dos professores sobre o próprio percurso docente no curso .....	<b>36</b>
<b>3. A inclusão de crianças com necessidades especiais na brincadeira ....</b>	<b>38</b>
A brincadeira da criança com deficiência mental .....	<b>38</b>
A brincadeira das crianças com TGD .....	<b>40</b>
A brincadeira de crianças com surdocegueira e deficiência múltipla ...	<b>44</b>
A brincadeira de crianças com deficiência física .....	<b>46</b>
A brincadeira de crianças com deficiência visual (cegueira/baixa visão) ..	<b>47</b>
Para Saber Mais .....	<b>52</b>

# 1. A PROPOSTA DE CURSO PARA PROFESSORES

DRE FÓ - CEI CEU Paulistano Profa Ana Paula



O curso foi organizado em 6 encontros, cada um abordando um aspecto da complexa construção de narrativas nos contextos de faz de conta:

1º encontro: um tempo para as narrativas (rotinas para brincar)

2º encontro: o que se pode narrar (a brincadeira de faz de conta)

3º encontro: narrar o presente e o passado da brincadeira (conversar sobre a brincadeira)

4º encontro: espaços para a narrativa do faz de conta (organização de ambientes lúdicos)

5º encontro: a gestualidade e as narrativas não verbais (o corpo em movimento no faz de conta)

6º encontro: a narrativa dos professores sobre o próprio percurso docente no curso (avaliação final)

Cada encontro trouxe como subsídio uma pauta e um conjunto de textos ou outros materiais que colaboram para o desenvolvimento dos conteúdos previstos para o encontro. Além disso, também propuseram um trabalho pessoal a ser desenvolvido na unidade educativa.

## ***A METODOLOGIA DE TRABALHO***

Nessa rodada dos seis encontros, atualizamos nosso contrato com todo o grupo de formadores, com quem compartilhamos o trabalho

de formação e também os estudos sobre metodologia de formação. Começamos lembrando o que é a base de toda a formação da Rede em rede, um conjunto de ideias que vem sendo construídas desde 2006 pelos mais diferentes grupos envolvidos nessa formação: diretores, coordenadores, técnicos das DREs e agora, professores.

Existem muitas concepções e modos de se fazer formação profissional. Nesse programa, a formação assumiu as seguintes características gerais:

- a ampliação cultural é um dos objetivos, não único;
- sensibilizar o professor para as coisas de crianças é necessário, mas não suficiente;
- reflexão da prática docente é tomada como objeto da formação profissional, o que representa uma conquista rumo à construção, o fortalecimento e a valorização da identidade profissional;
- o professor é visto como sujeito implicado na própria aprendizagem;
- a formação explora o uso de instrumentos que apóiam o pensamento reflexivo tais como a observação, o registro e a problematização, instrumentos que também são próprios do trabalho do professor;
- o principal fim da formação é a democratização da educação infantil por meio da melhoria da qualidade para todas as crianças.

A formação foi organizada em sequências de encontros com professores, às vezes mediadas por outros agentes. Trabalhamos diretamente com os que estão na ponta, nas salas de aula, na companhia das crianças. Os encontros são estruturados em pautas comuns a todos os formadores, em todos os pólos da cidade. Esse é um recurso que visou 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 tornam os cursos únicos para cada grupo. Em comum, tínhamos todos um certo protocolo básico que é também marca da metodologia empregada nesse programa. Assim, foram práticas comuns de todos os formadores, em cada encontro com seus grupos de professores:



- Acolher, introduzir o assunto e a sua pertinência, compartilhando um plano de trabalho com o grupo;
- 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;
- Colocar bons problemas para resolver, problemas que elevem o nível da reflexão e que tenham repercussão na prática do professor;
- Coordenar discussões e outros trabalhos (individuais, de subgrupos, coletivas)
- Informar e / ou validar informações que circulam em um grupo;
- Sistematizar os conhecimentos que estão sendo construídos;
- Orientar o Trabalho Pessoal dos professores.

Nessa formação, fomos criando soluções para transpor alguns dos problemas apontados pelos professores e discutidos pelos formadores. 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 INVESTIMENTO NO TRABALHO PESSOAL

Além do estudo de textos, das reflexões compartilhadas a partir das estratégias formativas propostas pela equipe de formadores, o programa também se apoiou na realização de Trabalho Pessoal (TP) pelos professores. O TP teve um papel fundamental nessa formação, pois esse não é um curso meramente teórico. Dado seu caráter também prático, é importante que se leve para a UE algumas das ideias discutidas no encontro de formação. É nesse momento, da realização prática, que colocamos em jogo tudo o que aprendemos, reelaboramos e, muitas vezes, descobrimos novas perguntas.

A finalidade dos TPs sempre foi, e em princípio, consolidar o hábito de registrar. Também puderam ser revistos e socializados a cada encontro, preferencialmente no trabalho em subgrupos (conforme as pautas dos encontros seguintes). A socialização dos TPs em subgrupos foi uma estratégia importante para promover a visibilidade de práticas, as trocas entre os professores e a ampliação de seu repertório de práticas educativas. Além disso, o trabalho em subgrupos promoveu outras aprendizagens importantes para o professor, como a da escuta e da síntese, já que, em todos os encontros, era necessário que um relator ficasse responsável por comunicar ao grupo o que seu subgrupo discutiu.

Assim, os TPs não necessariamente tinham a finalidade de ser entregues ao formador a cada encontro, embora o formador pudesse assim solicitar. Orientamos que todos construíssem uma pasta para guardar todas as orientações para os TPs e em seguida, suas produções individuais. Ao final do curso, a pasta serviu para a sua sistematização dos conteúdos aprendidos. Os TPs também foram considerados para a avaliação que, nesse curso, foi processual, tomando também como base a frequência mínima (75%), e a participação ao longo dos encontros.

Os formadores avaliaram que houve uma significativa melhora dos registros produzidos pelos professores ao longo do curso. Isso se deve há vários fatores: às propostas de TP, cada vez mais focadas; à retomada dos registros em cada aula, dando significado ao que foi escrito; aos modelos e orientações dos formadores. Veja a seguir dois exemplos de orientações e material de apoio ao TP que tinham como propósitos ajudar o professor a registrar o que viu e a refletir sobre o registro.



# ORIENTAÇÃO PARA O 2º TRABALHO PESSOAL

Professor (a),

Dando continuidade às atividades que constituirão seu Trabalho Pessoal (TP), estamos acrescentando à sua pasta de TPs mais uma página, agora com as orientações para o 2º momento de Trabalho Pessoal desse curso. No próximo encontro, você deve trazer para compartilhar em seu grupo um pouco da cultura do fazer de conta das crianças de sua comunidade, da Unidade em que você trabalha.

Uma boa maneira de conhecer as brincadeiras das crianças é participar dos parques ou dos momentos destinados a essa brincadeira, observar e registrar o que se passa. Não apenas relatar o que você vê, mas, principalmente, o que as crianças dizem, como elas desenvolvem os papéis, os cenários, as histórias que querem viver ao fazer de conta.

**Veja os exemplos a seguir<sup>1</sup>:**

## OBSERVAÇÃO 1

Turma: 4 anos

O baú favorito da turma é o que guarda o kit supermercado. Montamos tudo com as crianças desde o início, juntando embalagens que trouxeram de casa e outras que escolheram com a professora Elaine no “sucatório” da escola. Muito mais divertido que brincar é preparar o brincar e depois discutir sobre isso. As crianças observam e pensam muito enquanto se divertem. Uma equipe monta o caixa computadorizado enquanto a outra arruma as prateleiras pensando critérios para isso.

Num dia, distribuímos a todos o dinheiro xerocado e fomos às compras:

- Quanto custa essa gelatina?- perguntou Elaine, brincando com ele.
- Três reais - respondeu Arthur.
- E essa caixa de bombom?
- Custa 1 real.



- Nossa Arthur, como pode, uma caixona com tudo isso de chocolate custar mais barato do que essa ge-

latininha? Que gelatina cara, heim! Pode ser isso? – disse a professora Elaine.

- É isso mesmo, é caro mesmo. Sabe o que você faz? Vai na quarta extra<sup>2</sup> que é tudo mais barato – respondeu, mostrando às professoras que não dá para pensar na matemática enquanto brincam. Hora de brincar é hora de brincar, resolver problemas de matemática é em outro momento.

(...)

As discussões nas rodas de conversa ajudavam as crianças a reorganizarem a brincadeira procurando ajustar o ambiente tal qual elas vêem no mundo real. É o que faz Arthur, quando diz:

- Sabe, o chocolate não fica na prateleira não, ele fica lá na frente, perto do caixa porque lá também tem coisa de comprar. Ele fica lá porque quando a mãe está na fila para pagar e o filho pede “mãe, me dá um chocolate”, e ela pega porque fica ali pertinho mas não pode comer lá dentro, só quando sair do supermercado é que pode comer senão eles vão pensar que tá roubando! Aí chama a polícia e prende!

- Não é verdade, que lá no supermercado tem um homem que tem um carro grande assim que fica dando coisa pra gente comer?

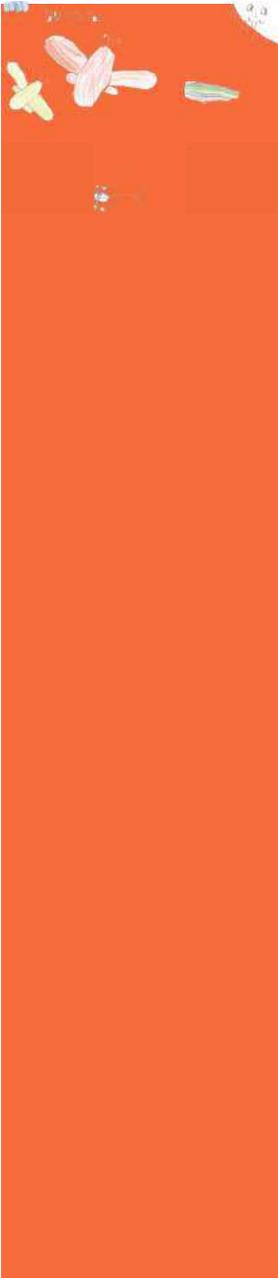
Em outros momentos, a discussão apontava para fora da brincadeira, dando maior suporte para as futuras oportunidades como fez Larissa:

- Tem que combinar antes de brincar, prá dar tempo! O que cada um vai fazer, tem que combinar antes - se referindo aos papéis da brincadeira como cliente, caixa, gerente, dono, homem de patins, etc.

(...)



<sup>2</sup>“Quarta Extra” era o nome da campanha publicitária que chamava os consumidores às compras na quarta-feira, dia das superofertas.



## OBSERVAÇÃO 2

Turma: 5 anos

As crianças do grupo aprendiam sobre o universo e gostavam de brincar de astronauta na hora do parque. Por isso, as conversas tanto na hora da brincadeira como depois dela, eram frequentes, como a que se segue, ocasião em que as crianças estudavam para saber como era a roupa própria para a viagem sideral:

- A roupa do astronauta tem água por dentro para ele se proteger e não machucar o joelho quando cair na lua - afirmou mais de uma vez.

- Mas Chris, você não disse que na lua tudo fica flutuando? - perguntei.

- É lá fica, tudo fica boiando assim.

- Então o astronauta cai? A gente cai na lua?

Laura que tinha ouvido a leitura do livro, no dia anterior, comentou:

- É pra não ficar muito quente por causa do sol.

(...)

- Não é que eles têm uma mala? - comentou Arthur, super inteirado.

- É um tipo de mala, eles trazem aqui, apertam o botão assim e sai o pára-quedas - explica Caio.

- É, e aí cai no mar e o helicoptcho ... - continua Arthur.

- Helicoptcho ... - ironiza Larissa.

- É, daí o helicoptcho ...

- Não é helicoptcho, é helicóptero.

- É, isso. Eles usam o capacete na mão, não é?

- É, senão ia dar peso e não cai na água, ia afundar.

- É, ia morrer! (...)

- Será que vocês vão descer na cidade lunar? Sabe quantos anos vocês vão ter em 2050? 59 anos!

- Cinquenta e noooove!



- E eu vou ter 80, será que eu vou estar de bengala?
- Eu vou no foguete sem bengala, eu vou de qualquer jeito.
- A gente vai levar moto né Chris!
- Ai, a gente vai tar morto até - Arthur.
- Ah, mas minha avó tem 68. Então a gente ainda vai tar viva - Neil. (...)

Agora, as crianças estão entretidas com a construção de uma espaçonave para brincar. Chris já fez um projeto do complexo Saturno 5: o foguete com os cinco estágios, sendo o último a nave que pousou na lua, cheio de requintes de detalhe. Todos vão estudá-la para saber como devemos construir mas já deram algumas ideias:

- Vamos usar computadores para fazer o comando na Terra, telefones para se comunicar de cima do brinquedão<sup>3</sup>, lá no parque - bolaram Caio e Chris.
- Pano preto para fazer o céu porque o céu do espaço é sempre preto - sugeriram Caio e outras crianças.
- Tem que amarrar uns barbantes nos estágios porque tem que puxar quando ele estiver saindo - Larissa
- Tem que recortar umas janelas senão a gente morre sem ar - lembrou Caio
- A gente pode pôr uma escada para subir nele - sugeri eu.
- A gente tem que levar pastilhas garoto para fazer de conta que é a comida do astronauta, que é igual a uma pastilha - disse Chris.

E não paravam mais de falar. Arthur ficou tão empolgado que trouxe uma roupa de apicultor e as luvas emprestadas do pai para ser a do astronauta. Nina rapidamente lembrou-se do capacete de moto que vira na sala do grupo 2 e o emprestou. O astronauta ficou perfeito! Agora eles querem desenhar a bandeira do Brasil para por no braço do viajante.

- É o primeiro foguete brasileiro - brincou Chris, já entrando no faz de conta.



<sup>3</sup> Brinquedão é o nome dado às crianças para o complexo de madeira que reunia um escorregador, escada, trepa-trepa de corda e uma plataforma que forma um piso acima do escorregador

Agora é a sua vez, procure organizar um registro de brincadeira semelhante a esse em que conste seu relato sobre o observado intercalado de transcrições das próprias falas das crianças. Vamos lá, anote o trabalho pessoal dessa semana:

1. Observe e registre durante a semana as diferentes manifestações da linguagem oral que acontecem no cotidiano da sua unidade. Procure focalizar seu relato nas interações estabelecidas entre crianças e adultos, identificando em que situações estes diálogos e conversas acontecem. Procure focar as interações e as dinâmicas das próprias crianças durante a brincadeira.

Não se esqueça de incluir um cabeçalho para que seu formador possa reconhecer seu trabalho entre tantos outros que ele receberá de seus colegas. Relembre o modelo, a seguir:

**Programa: Rede em rede – formação de professores na educação infantil**

**Curso:** Narrativas Infantis – contextos de faz de conta

**Registro** (o que):

**Contexto** (da situação observada ou ponto de reflexão; onde):

**Professor (a):**

**Data:**

**Grupo de crianças (faixa etária):**

Professor (a), Dando continuidade às atividades que constituirão seu Trabalho Pessoal (TP), estamos acrescentando à sua pasta de TPs mais uma página, agora com as orientações para o 4º momento de Trabalho Pessoal desse curso. Veja a seguir, algumas orientações:

1. Durante esta semana, ao organizar contextos de faz de conta na sua Unidade, observe a movimentação das crianças, levando em consideração: local, propostas, espaços, tempos, materiais.

2. Faça um relato das situações observadas.

Veja um exemplo a seguir:

**Programa: Rede em rede – formação de professores na educação infantil**

**Curso:** Narrativas Infantis – contextos de faz de conta

**Registro** (o que): hora do parque

**Contexto** (da situação observada ou ponto de reflexão; onde): brincadeira com água

**Professor (a):**

**Data:**

**Grupo de crianças (faixa etária):**

Era um dia de muito calor e foi com alívio que saímos para o parque. As crianças estavam suadas e logo vieram perguntar se podiam

tirar os sapatos. Em alguns minutos, porém, percebi que tirar apenas os sapatos não seria suficiente...

Douglas e Marcelo, suando em bicas, vieram me perguntar se podiam tirar também as camisetas. O calor era tanto que a poeira subia do chão e as mãos e os rostos dos meninos estavam sujos de terra misturada com suor. Não pude deixar de me lembrar de quando eu mesma era criança, e brincava com meus irmãos e primos no quintal de casa, que era de chão de terra batida. A cara, as mãos, os joelhos, e é claro, a roupa, ficavam completamente marrons. Deixei, é claro, que os meninos tirassem as camisetas, com a condição de que as guardassem nas mochilas para não misturar nem perder. Felizes da vida, foram correndo para dentro, feito dois potrinhos, e voltaram com o tórax à mostra. Não precisou um minuto para que praticamente todos os meninos tirassem as camisetas. As meninas, por sua vez, olhavam curiosas, mas não fizeram movimento de querer tirar também – apesar de que elas, também, suavam bastante.

Fiquei reparando... tirar as camisetas foi como que uma libertação para os meninos. Comecei a perceber que até mesmo sua movimentação tinha ficado diferente – seria “viagem” minha? Eles, num instante, tinham “virado” moleques de quintal, como os dos quintais da minha infância: subiam na amoreira, exibiam os “muques”, se mostravam fortes e pulavam feito cabritos. Organizaram uma brincadeira de luta na qual eu tive que intervir, com medo de que se machucassem! Mas eles tinham se transformado em homenzinhos valentes e saíram chutando a terra, reclamando que eu era chata. Morri de rir. Nessa altura, a cara deles estava uma meleira e as das meninas não estava muito atrás, não. Foi então que tive a ideia de pedir emprestada ao Nilton, da manutenção, a mangueira da escola. Minha intenção era apenas lavar os pés, os rostos e as mãos das crianças antes de entrarmos, mas qual o quê!! “Molha eu! Molha eu!” eles gritavam, e acabaram se molhando muito mais do que eu queria. Até as meninas entraram na brincadeira. Fiz um grande arco com o esguicho d’água, que eles tinham que atravessar por baixo... fiz cobrinhas de água rente ao chão, que eles tinham que pular sem encostar – mas que é claro que, de propósito, terminavam pulando bem em cima, espirrando água para todos os lados, inclusive nas meninas, que davam pulinhos e gritinhos de “Pára!”, mas que eu percebia, estavam adorando, pela correria e pelos risinhos.

A brincadeira, porém, não durou muito, porque eu fiquei receosa de gastar muita água em tempos de conscientização ecológica... mas fiquei pensando seriamente que, nesses dias de calor, algumas bacias com água vão fazer a festa das crianças.

Agora é a sua vez. Mas, além do registro de observações, traga também suas reflexões a partir do observado, enfocando a linguagem corporal das crianças. Reflita sobre que chama sua atenção, como as crianças usam o corpo para se expressar no faz de conta e que habilidade elas mostram já ter adquirido.

**Traga para o próximo encontro!**

Cadernos da Rede



# BLOCO DE ANOTAÇÕES



# BLOCO DE ANOTAÇÕES



## 2. AS NARRATIVAS INFANTIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DRE IQ CEI CEU Aricanduva Profa Alzira e outras



Iniciamos essa segunda parte com uma provocação: por que oferecer um curso sobre as narrativas? E por que faz de conta? Não são assuntos há muito tratados na rede?

Apesar de a brincadeira de faz de conta ser um assunto muito antigo entre educadores e especialistas de Educação Infantil, nem sempre é aprofundado com os professores que mantêm com esse conteúdo uma relação ainda superficial, que veem a brincadeira como um entretenimento, não como uma atividade sensível e intelectual das mais complexas.

Há pelo menos três possibilidades de se compreender as finalidades da brincadeira. Há quem pense que ela é fundamental para que a criança elabore seus sentimentos mais profundos. Essa é a abordagem clínica, amplamente utilizada em consultórios como modo de diagnosticar ou compreender o funcionamento subjetivo da criança com a família, seus medos, traumas, etc. Há outra corrente que entende que a brincadeira é útil para que a criança compreenda o mundo dos adultos, seu entorno, as relações sociais. De fato, esses dois âmbitos existem, mas, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira é fundamental para a elaboração do pensamento e da linguagem. Ao brincar, a criança desenvolve narrativas e passam a resolver problemas fazendo de conta que ela é alguém diferente do que ela é respondendo como alguém mais velho do que de fato

é. Por isso, para Vygotsky, a brincadeira é vista como a zona proximal do desenvolvimento humano, por excelência. Nesse sentido, trabalhando no eixo do pensamento e da linguagem, nos interessa apresentar às crianças universos fantásticos, não usuais, não comuns no seu cotidiano, como forma de alimentar o seu imaginário e a possibilidade de construir enredos e ambientes cada vez mais sofisticados.

Nessa formação, assumimos o faz de conta como uma atividade cujo fim tem sentido em si mesmo e não se resume a uma estratégia para se aprender outras coisas. Assim como a escrita e o desenho, também é possível ao professor observar uma evolução da brincadeira de faz de conta. Rapidamente, podemos localizar pontos de um percurso evolutivo da brincadeira.

Entre as crianças menores, por exemplo, prevalece a imitação imediata do adulto. A criança repete o que acabou de ver o adulto fazendo. Nessa fase da imitação imediata, os objetos têm um papel fundamental e determinam a brincadeira da criança, quando bem pequena. Por exemplo, ao ver um telefone, ela é impelida a dizer “alô”, mas, dificilmente o usaria para servir de microfone, frasco de xampu ou mamadeira do bebê.

Esse segundo uso do material, desviando a sua funcionalidade, é mais próprio de um outro momento evolutivo da brincadeira, quando a criança é capaz de imitar o adulto, mas o faz de modo diferido. Ela não precisa mais ver o adulto em sua frente para imitá-lo, mas recorre a uma lembrança e, assim, imita o que já fez em outra ocasião, como dita sua memória.

Um salto na capacidade de elaboração pode ser observado quando a criança passa a representar papéis que ela vê em seu entorno. Ela vive uma ação fazendo de conta que é, por exemplo, a mãe, o pai, o motorista de ônibus, etc., experiências conhecidas pela criança.

Muito diferente disso é a brincadeira fantástica em que a criança precisa desenvolver enredos e construir cenários para situações que não existem. Essa é a forma mais sofisticada de faz de conta e pode atingir níveis muito complexos que ultrapassam a infância e podem nos acompanhar por toda a vida adulta. Faz parte da experiência que passaremos a chamar, quando adultos, de estética.

## O DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA<sup>4</sup>

É muito comum, nas “brincadeiras” dos bebês, a presença do movimento e da expressividade. O controle do próprio corpo, o domínio dos gestos, do equilíbrio e a expressão de seus sentimentos e afetos parecem ser grandes motivadores de seus fazeres. Às vezes, a criança executa ações sozinha, seja com seu



<sup>4</sup> Excertos do texto **Da representação ao faz-de-conta, rotas do imaginário**. ADI Magistério. Rotas de Aprendizagem. OPE M1. SME São Paulo – Fundação Vanzolini. 2002. (por Silvana Augusto).

próprio corpo, quando tenta controlar os gestos de sua mão, por exemplo, seja com objetos que convidam a criança à interação como quando tenta alcançar e balançar um móvel que está à sua frente. Outras vezes, executa uma ação com a ajuda do adulto que lhe dá apoio para andar, subir, descer etc. Podemos, informalmente, chamar a esse conjunto de ações de “jogos do bebê”.

“A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria. É o adulto que, como destaca Wallon, por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Porém, é certo que os adultos brincam com as crianças. A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo, e, depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares ao jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas. Ao querer chamar de brincadeira o conjunto da atividade juvenil, perdemos a própria especificidade desse comportamento. Contudo, o que a criança aprende através dessa iniciação progressiva na brincadeira? Ela aprende, justamente, a compreender, dominar, e depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações.”

**(Brinquedo e Cultura. Gilles Brougère. Ed. Cortez. Pág.98)**

### O PAPEL DA IMITAÇÃO

Bem se vê que a imitação tem uma certa importância (...). As crianças, da mesma forma, ao imitar, se apropriam, à sua maneira – e nesse sentido, original – do mundo, das ações, das pessoas que as cercam. A imitação ocorre de diferentes maneiras para cada faixa etária, de modo que cada criança, ao imitar, coloca seu toque particular. (...)

(...) as crianças, desde muito pequenas, mantêm diferentes relações com os objetos: usam chocalhos, por exemplo, para exercitar o controle de suas mãos e braços, para levar à boca, para olhar, ouvir, mostrar a alguém, para chamar a atenção de outras crianças ou do adulto. Ao brincar, as crianças transformam esses objetos dando a eles outros significados: aqui, podemos dizer, é o início do faz de conta. Os objetos, que nas mãos dos bebês serviam para inú-



DRE FÓ CEI J. Monjolo

meras explorações, nas mãos das crianças que “brincam de imitar” passam a representar outras coisas: um pratinho com colher, que antes servia para bater, agora pode servir para dar comida ao filhinho. Uma boneca, por exemplo, pode representar uma filha, na brincadeira de casinha. Uma mesa pode representar uma cabana. O mesmo acontece com outros tantos objetos. Você já reparou como qualquer coisa pode virar um brinquedo na mão da criança? Até um cabo de vassoura pode virar cavalo. Um simples dedo estendido se transforma em uma pistola para brincar de polícia e ladrão.

Vemos, nesses casos, que a brincadeira não é mais a pura imitação, como acontecia com os bebês. Também não é mais uma imitação fruto da lembrança de uma cena que foi observada ou vivida, como acontecia com as crianças um pouco maiores, até 2 anos. A brincadeira desta criança que veste umas roupas, usa adereços para compor um personagem e inventa papéis para fazer de conta é mais elaborada; nesses casos, ela atua como co-autora, de fato, usando a imaginação para criar situações nos cenários conhecidos por ela como casinha, consultório médico, feira etc. Ao fazer isso, as crianças podem representar o que observam e compreender sobre o mundo como as atitudes das pessoas, os modos como resolvem conflitos, como cumprem seus deveres, cobram seus direitos, como lidam com seus sentimentos etc. A brincadeira parte das situações vividas pelas crianças mas também de outras que não existem e nunca existirão senão na imaginação, no faz de conta: palácios e princesas em festas e casamentos de valentes príncipes, montanhas encantadas que escondem heróis mágicos, anões e outros seres que têm poderes secretos etc.

(...) Ao enriquecer ambientes propostos pelas crianças e oferecer objetos e materiais diversificados para enriquecer o faz de conta, o educador amplia as possibilidades de interações entre crianças em todo o percurso de simbolização, desde a imitação até o faz de conta propriamente falando. Mas não podemos esquecer que, mais presente do que o adulto, deve ser a criança que brinca. Muitas vezes a intervenção do adulto é tão determinante que acaba por conduzir as ações das crianças até acabar com a brincadeira. Você já parou para pensar que o adulto ajuda mas também pode atrapalhar? Quando será que é importante que o adulto entre em cena? Vamos pensar sobre o assunto. (...)

“É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão de entrar na brincadeira mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca. Se um jogador de xadrez não é livre para decidir seu próximo lance, não é ele quem joga. Se uma criança não é livre para decidir se



sua boneca deve dormir, de modo idêntico, não é ela quem brinca. A brincadeira aparece com um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros.” (...)

Embora a criança seja autônoma para decidir sobre sua brincadeira, isso não significa que o adulto não tenha nada a contribuir e só lhe resta deixar as crianças a sós. Para a criança, o faz de conta é uma brincadeira, para o adulto é motivo de trabalho e ele deve olhar para isso como um educador, procurando os limites entre as ações das crianças e as suas para que suas intervenções, quando necessárias, ajudem as crianças.

**(Brinquedo e Cultura. Gilles Brougère. Ed. Cortez. Pág.100)**

A narrativa está muito presente na brincadeira de faz de conta. Ela é uma ótima chave para compreender o desenvolvimento porque ela é constituída naquilo que há de mais humano em nós: a linguagem. Ela é uma das formas mais recorrentes de expressão da experiência humana. Tudo o que produzimos ao longo da vida, no limite, é sempre linguagem, inclusive as narrativas, para tocar diretamente em nosso tema. A narrativa está presente de modo intrínseco em nossas vidas, na medida em que assumimos que sempre temos algo a contar.

Narrar implica entre, outras coisas, também em relatar os acontecimentos vividos ou fictícios em um certo tempo e espaço. A narrativa sempre apresenta um fato, algo que se passou e que é revivido pelo narrador na trama que vai surgindo na sequência dos fatos, no modo como o narrador ordena a sucessão das ações. Esse fato envolve pessoas ou, no caso da narrativa literária, personagens, tudo se passa em um certo lugar e em um certo tempo. A narrativa envolve também a vivência dos dramas.

Assim, por aproximação, podemos compreender que quando a criança brinca, ela conta um fato, ordena suas ações e as ações construindo assim um enredo de seu faz de conta; cria personagens ou os representa; imagina e cria um ambiente onde se passa a trama; vive o momento, o tempo real e o imaginário do faz-de-conta.

Mas, essa narrativa não é atividade exclusiva do faz de conta. Ela também é alimentada nas rodas de conversa, quando a criança elabora o sentido do vivido. O mesmo ocorre quando reconta um conto clássico que já sabe de memória. Muitas vezes a narrativa extrapola o real e entra no mundo da ficção, mas, isso pouco importa, pois é o exercício de narrar que



é fundamental para a elaboração da experiência humana.

Para a criança, brincar é uma das atividades que melhor possibilita a invenção de narrativas e é por isso que priorizamos essa atividade como um primeiro curso do Programa Rede em Rede para os professores.

## A SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

O objetivo principal da sequência de encontros era construir com os professores todas as condições didáticas para o faz de conta na educação infantil. Não um faz de conta em que a criança é personagem da narrativa do adulto, conduzida segundo suas regras externas, mas, sim, uma brincadeira em que a criança é sujeito da própria experiência. A expectativa era que as crianças pudessem construir suas narrativas na brincadeira de faz de conta. Veja a seguir como pensamos, na ocasião, a sequência desses encontros e se achar conveniente, leve as discussões propostas aqui para a sua U.E. e debate com os colegas.

### 1º ENCONTRO: UM TEMPO PARA AS NARRATIVAS

No 1º encontro foi importante fazer os primeiros contatos com os professores, compartilhar a proposta de trabalho e dar o primeiro passo na busca de um tempo para as brincadeiras infantis.

Normalmente, os professores sempre assumem que as crianças brincam a todo o momento na educação infantil. Mas, não estamos aqui tratando de toda e qualquer atividade lúdica, mas sim do faz de conta, uma das atividades mais complexas das crianças.

Queríamos, por meio dessa intervenção, não apenas sensibilizar os professores sobre o tema, mas, também, favorecer uma reflexão bastante crítica do tempo que eles mesmos oportunizam para essa atividade em sua unidade de trabalho.

Por meio desse encontro, quisemos que as crianças vivenciassem momentos de atividades dirigidas e de livre escolha. Esse é praticamente o único objetivo desse encontro e é um dos mais importantes porque é o que permitiu que o professor desenvolvesse as propostas que sugerimos ao longo do curso. Com nossa reflexão sobre a rotina, tocamos na possibilidade de a criança vivenciar até o final do curso, uma rotina com significado e possibilidades de interação.

Para que as crianças vivenciassem isso, era fundamental que os professores aprendessem nos encontros de formação:



- quais são os sentidos da rotina para o indivíduo e para o grupo;
- a organizar a rotina de modo a garantir não apenas a vivência lúdica própria do cotidiano infantil, mas, também, tempos e espaços para as brincadeiras de faz de conta.

### **DE PROFESSOR PARA PROFESSOR**

Ao chegarmos na brinquedoteca, percebi que um grupo de meninos correu para o canto da oficina mecânica, motivados pelos objetos de madeira que pareciam ferramentas. Discutiram entre eles quem ficaria com cada peça e o que cada um seria na oficina:

– Eu sou o motorista! – disse Nicolas, pegando depressa o carrinho de corrida.

– Eu também vou dirigir, tá? – disse Igor, empurrando um caminhão.

– Eu sou o mecânico! – assumiu Guilherme juntando algumas ferramentas.

– Ah! Eu é que quero consertar! – disse Pablo, tentou tomar para si as mesmas ferramentas.

Antes que virasse uma briga pelos brinquedos, entrei na discussão para ajudá-los a organizar a brincadeira:

– Quantos mecânicos pode ter em uma oficina? Um poderia ajudar o outro, não poderia?

– É mesmo, né, Prô! Tem tantas peças! Não precisa brigar – afirmou Nicolas.

Assim, um pouco ariscos, começaram a se entender dividindo os brinquedos. Enquanto os outros meninos consertavam vários carrinhos usando furadeiras, martelos, chaves de fenda, de boca, bigorna, parafuso, etc., Nicolas e Igor corriam com os carrinhos, fazendo barulhos de freadas e cavalinhos de pau. Uma roda se desprende do carrinho do Igor que, sem demora, levou para o Pablo arrumar.

– Pode deixar que eu arrumo! – disse Pablo – só que você tem que me dar dinheiro!

Igor tratou de improvisar umas notas, utilizando figurinhas que trouxe de casa, do álbum da copa do mundo.

– Eu tenho dinheiro! Toma, agora arruma meu carro – disse ele, apresentando um maço de figurinhas.

Pablo bate, fura e parafusa até que ...



Tá pronto.

Essa mesma cena volta a se repetir por algumas vezes até que termine o horário de ficar na brinquedoteca. De acordo com nosso combinado, todos arrumam a sala, deixando-a da mesma forma que a encontraram.

**(Elaine Cristina Xavier da Glória Santana EMEI Profa Cecília Sant'Anna de Souza)**

## **2º ENCONTRO: O QUE SE PODE NARRAR**

A partir do 2º encontro, os professores começaram a assumir cada vez mais a autoria de seu próprio trabalho docente. Por meio das propostas de trabalho pessoal eles criaram alternativas de gestão de tempos e espaços para a brincadeira e nos encontros de formação, tiveram oportunidade de narrar ao grupo o seu próprio percurso. Nós, formadores, os acompanhamos nessa jornada dando todo o tipo de suporte para a sua própria iniciativa docente.

Dando continuidade ao trabalho, se no 1º encontro os professores abriam espaço em suas rotinas para a brincadeira de faz de conta das crianças, no 2º encontro fazia sentido conhecer mais sobre os tipos de brincadeira e o que se pode propor às crianças.

Nosso olhar sempre foi para a ponta, para a sala de aula, para as crianças. O trabalho com os professores é o meio de conseguirmos isso. E, para as crianças, quisemos por meio de nossa ação que elas pudessem:

- conhecer um repertório de brincadeiras e jogos (como consta nas OCs);
- ampliar seu universo cultural e seu repertório de brincadeiras livres bem como de temas inspiradores de enredos de faz de conta.

Para tanto, os professores precisaram:

- reconhecer a brincadeira como principal atividade de aprendizagem da criança.
- conhecer um repertório de jogos e brincadeiras;
- conhecer e trazer o universo cultural da comunidade para a U.E.;
- refletir sobre as suas ações com a criança nos momentos da brincadeira, observando a diferença entre as duas atitudes: conduzir as crianças e apoiá-las em suas iniciativas;



## **LIVROS QUE TRATAM DA MEMÓRIA DA BRINCADEIRA INFANTIL**

- Guilherme Augusto de Araújo Fernandes, de Mem Fox.

*Editora Brinque Book.*

- Memórias inventadas: a infância – “Sobre sucatas”, de Manoel de Barros.

*Editora Planeta.*

- Memórias de menina – “Brinquedo”, de Raquel de Queiroz.

*Editora José Olympio.*

- Um pequeno tratado de brinquedos para meninos quietos, de Selma Maria.

*Editora Peirópolis.*

- Poemas para brincar – “Convite”, de José Paulo Paes.

*Editora Ática.*

- Reinações de José Mindlin: por ele mesmo, de José Mindlin.

*Editora Ática.*

- O homem que amava caixas, de Stephen Michael King.

*Editora Brinque-book.*



## **O AMBIENTE É CONSTITUÍDO PELOS MODOS COMO SE ORGANIZAM:**

- a. os espaços, dando a eles o estatuto de lugares para crescer e aprender;
- b. os objetos e demais materiais, instrumentos necessários aos tantos fazeres e inventos infantis.
- c. os tempos das tantas propostas que são apresentadas às crianças e das ações que elas mesmas criam e recriam.

Extraído do documento Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIS da cidade de São Paulo/Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME/ DOT, 2006.



### **3º ENCONTRO: NARRAR O PRESENTE E O PAS- SADO DA BRINCADEIRA**

Então, dando mais um passo em nossa trajetória, se entre os 1º e 2º encontros os professores puderam abrir um tempo para a criança brincar na escola e se puderam levar novas ideias, propostas para a brincadeira de faz de conta, no 3º encontro foi fundamental escutar mais as crianças. Por isso investigar com eles como é a narrativa da criança enquanto ela brinca e também depois do momento de brincar, quando ela pode relembrar o que viveu e reorganizar suas impressões e conhecimentos. Isso, normalmente, acontece nas oportunidades que as crianças têm de conversar sobre suas brincadeiras.

No CEI e na EMEI, a criança pode aprender a conversar e também conversar para aprender outros assuntos, pois o que a criança aprende na creche ou na escola são referências por ela utilizada na invenção de novos enredos para a brincadeira. Por exemplo, é possível aprender mais sobre os reis, rainhas e princesas e seus diferentes modos de vida para brincar de príncipe e princesa ou de Sherazade, como mostra o exemplo do texto de Klisys, lido no 2º encontro.

Sobre a comunicação entre as crianças e a roda de conversa, há um mundo de assuntos a tratar com os professores, textos, referências, discussões que se pode ter. É um assunto tão importante para a criança que poderíamos tratar disso em um curso inteiro. Infelizmente, não é esse o caso. O recorte desse encontro está bastante contextualizado: trata-se, então, de formar professores para ouvir, compreender e alimentar as situações comunicativas que permeiam a brincadeira da criança pequena e o faz de conta.

Por meio de nossas ações nesse encontro tínhamos como expectativa que as crianças pudessem:



- viver uma rotina cotidiana mais comunicativa;
- conversar com os colegas não apenas durante as brincadeiras, mas também depois, como oportunidade de elaboração das experiências de faz de conta (conversar para pensar sobre a brincadeira e aprender novos modos de brincar).

Mas, para que as crianças tivessem essas oportunidades, era preciso que os professores:

- compreendessem que o modo como as crianças falam tem a ver como o modo como pensam. Logo, conversar sobre a brincadeira significa continuar brincando, pensando e elaborando sua própria experiência.
- reconhecessem que ninguém “nasce sabendo” conversar, pois isso é algo que também se aprende;
- propusessem situações significativas que despertassem a necessidade de conversar, em especial, sobre a experiência de brincar em grupo;
- soubessem conduzir democraticamente uma atividade oral, quer dizer, garantissem os turnos de fala das crianças e as considerassem como reais interlocutoras e não apenas ouvintes da conversa do adulto com ela.

### **DE PROFESSOR PARA PROFESSOR**

Levei para a sala algumas caixas de papelão de diferentes tamanhos. Organizei o espaço para acolher as crianças pela manhã deixando as caixas empilhadas num canto, colchonetes dispostos como sofás e caixas de bonecas em outro canto. Utilizei uma das caixas para fazer de “mesinhas”. Recolhi de outras caixas um tecido rendado e forrei a “mesa” colocando por cima algumas revistas. As crianças chegaram aos poucos, observavam tudo. Algumas pegaram uma revista e sentaram-se. Outra criança foi logo pegar uma boneca. Em seguida pegou uma revista, sentou-se e, com a boneca em um dos braços e uma revista sobre as pernas, dividia sua atenção com a boneca, fazendo-a dormir e acariciando-a e folheando a revista. Chamou-me a atenção a expressão seria desta criança, sua concentração, o movimento de seus olhos e de suas mãos deslizando entre o rosto da boneca e o folhear da revista. Algum tempo depois a “mesinha” transformara-se em cabana. As crianças subiam nas caixas, entravam e saíam delas, explorando-as de várias formas e demonstrando-as de várias formas e demonstrando deliciarem-se com isso.

**(Carmem Goreti de Sene O. Silva. CEI Olga Benário Prestes)**



## 4º ENCONTRO: ESPAÇOS PARA A NARRATIVA DO FAZ DE CONTA

Com tudo o que fizemos a partir do 4º encontro, apostamos que os professores teriam mais condições de levar para as suas unidades novas propostas de organização da conversa sobre a brincadeira já vivida e também algumas orientações para a escuta da comunicação das crianças enquanto brincam. Certamente trariam novos registros que seriam aproveitados nos encontros para que a comunicação fosse cada vez mais enriquecedora para as crianças, nas U.Es.

E, conhecendo um pouco da brincadeira como conhecemos, já antecipávamos que surgiriam questões sobre a organização dos ambientes e seu papel fundamental na construção dos cenários das narrativas de faz de conta. Por isso, nesse encontro, demos mais atenção a uma dimensão particular do espaço que chamamos de ambiente.

Espaço é um conceito complexo que tem em si pelo menos duas dimensões: a física e a simbólica. Uma rápida investigação sobre a dimensão física do espaço da U.E. nos levaria a observar, por exemplo, a qualidade dos pisos – cimento áspero, grama macia, terra fofa, etc. –; a segurança dos brinquedos – balanços, escorregadores, etc. - ; a diversidade dos materiais – caixas, mangueiras, cordas, bolas etc. Tudo isso compõe a materialidade do espaço, o que tem sido, cada vez mais, objeto das avaliações de qualidade na educação infantil. Mas, é importante saber, que o espaço não é só piso, paredes e teto. Há uma outra dimensão, simbólica, que é capaz de criar atmosferas, é o que nos faz chamar um determinado espaço de um lugar. Faz parte dessa atmosfera o modo como determinado grupo ou cultura utiliza os materiais, as relações humanas, a estética e os valores ali presentes.

Na Educação Infantil, o ambiente, que também é visto como produto de uma cultura, tem uma dimensão educativa: é no ambiente que as interações se dão. Nesse encontro, aprofundamos o olhar sobre essa outra dimensão do espaço que é simbólica e educativa. No encontro 2 já havíamos anunciado esse assunto, observando como as crianças podem avançar muito na organização de espaços para brincar. Nesse quarto encontro, observamos como elas podem usar a estética e a funcionalidade dos materiais para ambientar esses espaços, os lugares de faz de conta.

Discutimos sobre como o uso dos materiais e a reorganização dos espaços podem ser recursos importantes para a criação de ambientes para brincar. Para subsidiar essa discussão, usamos os registros da primeira proposta de TP. Nossa expectativa é que as crianças pudessem organizar os materiais e espaços para suas brincadeiras porque reconhecemos que isso faz parte do brincar e, muitas vezes, é a experiência mais relevante para a criança.



No entanto, também reconhecemos que o jogo da criança é extremamente enriquecido quando os professores ampliam o repertório do grupo oferecendo modelos e sugestões de usos dos brinquedos e materiais de largo alcance que podem ser transformados. Estudar com o grupo de crianças, por exemplo, as vestimentas das princesas, o mobiliário dos castelos, as armaduras dos guerreiros são iniciativas que podem melhorar muito os enredos do faz de conta de príncipe e princesa. Isso, sem contar com tantos outros cenários ainda mais fantásticos, que nunca foram explorados pelas crianças: o reino das sereias, a viagem dos astronautas etc. São experiências informativas e estéticas que podem ser incorporadas nas narrativas do faz de conta. Mas, além do que elas aprendem e incorporam nas brincadeiras, também é interessante observar como os materiais ocupam a cena e também sugerem novos usos e possibilidades de fazer de conta. Mesmo entre as crianças pequenas, que não brincam de faz de conta, propriamente, há uma criativa apropriação e transformação dos objetos.

Esse, então, foi o assunto principal do 4º encontro. Por meio do nosso trabalho, esperávamos que as crianças pudessem:

- Explorar, participar e se apropriar dos ambientes na construção de espaços para brincar de faz de conta;
- Vivenciar uma experiência estética por meio da ambientação do faz de conta;
- Ampliar o repertório de imagens que pode ser apropriado em suas brincadeiras.

Para tanto, foi preciso que os professores:

- Compreendessem que o ambiente é mais do que o espaço físico e reconhecer que sua organização modifica a experiência as interações das crianças;
- Reconhecessem a importância de experiências estéticas e de repertório cultural;
- Soubessem organizar ambientes com os materiais disponíveis e saber o que precisa adquirir;
- Reconhecessem o valor dos materiais e objetos de largo alcance.

### **PRINCÍPIOS DE TRABALHO**

É muito comum que o adulto assuma a produção dos materiais e a organização do ambiente no lugar da criança. Nós, aqui, queremos assegurar o importante papel do professor, mas, jamais desmerecer a iniciativa da própria criança. Por isso, adotamos com princípio para a organização das

expectativas os seguintes pontos:

- Contrariando concepções inatistas da criatividade, defendemos que o interesse, a curiosidade e a sensibilidade não são frutos de um desenvolvimento natural puro e simples, senão mediados por elementos simbólicos. Portanto, só podem ser desenvolvidos pela criança a partir de sua própria ação, sua predisposição para solucionar os problemas que ela mesma se impõe.
- A curiosidade infantil deve ser permanentemente alimentada e incentivada pelos professores e pela construção no CEI, creche ou EMEI de um ambiente favorável à criação.
- Os processos de criação das crianças têm absoluta prioridade na atenção dos professores, e não o produto final daqueles processos.
- As crianças trabalham a partir de proposições externas (do professor, por exemplo) e de proposições pessoais.

**(Orientações Curriculares. p. 117)**

### **CANTEIRO DE OBRA**

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercícios infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única.** (Obras Escolhidas II).

São Paulo: Brasiliense, 1995, p.18 e 19.



## DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

“Na brincadeira de faz de conta, o grupo e envolveu na elaboração de enredos relacionados ao trabalho. As crianças pegavam peruas lotada e iam sentado nas cadeiras enfileiradas pelas salas. Maria e Gabriela trabalhavam no Shopping Campo Limpo, numa loja de roupa. Victor trabalhava com o pai, Antonio trabalhava com o tio na casa dele e Nicolas era o motorista. Todos levavam bolsa para o serviço e cada um pegou mais ou menos 4 peruas, só para chegar no trabalho. Perguntei o que havia dentro das bolsas e descobri que havia coisas diferentes, a depender do papel que cada um assumiu na brincadeira. Gabriela disse: bilhete para a peruas, dinheiro, batom, roupa e chave. Victor disse que tinha a chave e o relógio do Bem 10 para ver a hora. Antonio disse que tinha dinheiro, marmita, bolo de chocolate e blusa de frio. Nicolas disse que tinha dentro da bolsa bastante dinheiro e comida. Quando a peruas estava chegando, eu dei sinal e disse que queria ir ao shopping, Nicolas fez sinal para eu entrar. Quando entrei não tinha lugar para sentar. Victor foi até a parede da sala e pegou uma cadeira e trouxe para a peruas, mas colocou a cadeira lá na frente do motorista. Disse a ele: Ué, eu vou ficar aqui, na frente do motorista, como ele vai dirigir? Nicolas pegou a cadeira dele e colocou na frente, e assim todos fomos para o shopping.”

(Sidnéia Silva Brito. Mini grupo. CEI Campo Limpo)

## 5º ENCONTRO: A GESTUALIDADE E AS NARRATIVAS NÃO VERBAIS

Até o 5º encontro os professores puderam ouvir como as crianças narram suas experiências de fazer de conta e enriqueceram a construção de cenários para as tramas do faz de conta. É de se esperar que eles continuem desenvolvendo as ações que já ensinamos em encontros anteriores, então, provavelmente, eles terão muito que contar sobre como as crianças narraram suas experiências de fazer de conta no dia a dia, na hora da conversa em grupo, na conversa entre pares.

Até aqui assumimos que as crianças aprendam a brincar, brincando. E é porque elas se lançam na atividade de brincar que aprendem tantas outras coisas como pudemos ver ao longo dos encontros. Agora, nesse final de curso, é importante lançar luz para outras possibilidades de expressão infantil que estão presentes na brincadeira: a gestualidade e a expressão do corpo em movimento.



Junto com o cuidado com os ambientes, materiais, conversa com as crianças etc., é igualmente importante refletir sobre o papel do professor na promoção de ambientes que contemplem o movimento e a necessidade das crianças de se expressarem por meio dele; voltam aqui, relacionadas desta vez à questão da movimentação, a reflexão sobre a reversibilidade dos espaços, a organização de ambientes pelo professor de berçário, a organização de ambientes para / com as crianças (no caso das crianças maiores), a necessidade de materiais estruturados e não-estruturados para promover o faz de conta etc. Tudo isso esteve presente no 5º encontro de formação.

Por meio do nosso trabalho nesse 5º encontro, esperávamos que as crianças pudessem:

- Vivenciar situações onde o corpo e o movimento cumpram a sua função expressiva, além da instrumental;
- Expressar-se corporalmente nas situações de brincadeiras de faz de conta.

Para que as crianças vivenciem isso, é fundamental que os professores possam:

- Conceber o movimento como linguagem e como forma de comunicação;
- Compreender os conceitos e dimensões do movimento e da ação motora;
- Organizar ambientes propícios para o movimento e expressão corporal da criança;
- Reconhecer as múltiplas possibilidades de exploração do movimento e dos gestos.

Há muito conteúdo a ser tratado, sobretudo se considerarmos a pouca experiência que os adultos normalmente tem com o próprio corpo expressivo. Por isso, foi preciso que os formadores:

- Sensibilizassem os professores em relação ao seu próprio corpo e ao da criança;
- Criassem boas situações para a construção de conceitos relacionados à linguagem corporal;
- Tematizassem situações que permitissem conhecer como as crianças vivenciam o faz de conta pelo movimento;
- Ampliassem o repertório do grupo oferecendo bons modelos de situações didáticas que propiciem a exploração de si, dos outros e do mundo pelo movimento.



## DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

Durante o parque livre observei que alguns dos meus alunos usam capas de super heróis e fingem que estão voando, abrindo os braços e correndo, ou então pulando de pequenos degraus como se estivessem pulando prédios. Conclui que a maior parte desses movimentos são imitados de programas de televisão que eles assistem, percebi então o quanto a mídia influenciou esses movimentos e que a partir deles eles entram no mundo de faz de conta. Após essas observações notei que meus alunos dão muita ênfase a expressões faciais e gestuais na criação de seus personagens durante as brincadeiras. Se as meninas são fadas elas mostram movimentos delicados e suaves, se são bruxas batem os pés com força e ficam com a cara emburrada.

(Talita Pereira da Silva. EMEI Machado de Assis)

## 6º ENCONTRO: A NARRATIVA DOS PROFESSORES SOBRE O PRÓPRIO PERCURSO DOCENTE NO CURSO

Por fim, chegamos ao 6º encontro e encontramos pela frente o desafio de visitar novamente nos propósitos iniciais e verificar o que foi possível alcançar, levantar o que cada um leva consigo dessa experiência e o que deixou como contribuição aos colegas. No início, queríamos que as crianças vivenciassem momentos de atividades dirigidas e de livre escolha em uma rotina repleta de significados e possibilidades de interação. Apostamos na experiência integradora do faz de conta e, para tanto, desenvolvemos ao longo de 5 encontros diversas situações formativas que visaram apoiar a construção da possibilidade do faz de conta na educação infantil. De que modo seria possível? Pelo trabalho do professor que pode criar todas as condições para a invenção das narrativas:

1. Assegurando tempo para brincar;
2. Ampliando o repertório de brincar;
3. Escutando, interagindo e promovendo novas significações para as narrativas das experiências de brincar das crianças;
4. Enriquecendo o espaço do brincar;
5. Escutando, interagindo e promovendo experiências não verbais de brincar das crianças;

Agora, no 6º encontro, esperávamos que os professores refizessem, com o apoio de seus formadores, a sua própria narrativa como professor aprendiz nesse curso. Foi uma experiência fundamental para a significação do que foi aprendido e, mais ainda, para o planejamento pedagógico e o ajuste de suas ações, com vistas a garantir o faz de conta para todas as crianças.

# BLOCO DE ANOTAÇÕES



### 3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA BRINCADEIRA

Sabíamos que as questões sobre a inclusão da criança com deficiência mental poderiam surgir desde esse primeiro encontro. Por isso, procuramos ajuda junto aos parceiros especialistas em inclusão de crianças com necessidades especiais para apoiar o trabalho dos professores. A seguir, destacamos algumas orientações<sup>5</sup> elaboradas por uma equipe de especialistas no assunto.



DRE CL EMEI Clarice Lispector  
Profa Irenilde

#### **A BRINCADEIRA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL<sup>6</sup>**

A deficiência intelectual implica essencialmente na dificuldade de compreensão, de resolver situações problemas e na capacidade da pessoa adaptar-se a novas situações. Quanto ao processo de aprendizagem, a criança com Deficiência Intelectual (DI) possui esquemas de assimilação semelhante ao da maioria das crianças de mesma faixa etária, porém ressalta-se que a criança com D.I., tem atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, o que compromete quanto à elaboração e execução das atividades propostas.

São necessárias algumas adequações no espaço escolar, favorecendo o seu desenvolvimento global nessa etapa importante do seu processo vital. Por isso, jogos e brincadeiras devem fazer parte do ambiente cultural do aluno. Jogo de faz de conta deve conter ações da rotina do seu cotidiano e adequado a sua faixa etária. Os jogos de faz de conta envolvem o cognitivo e trabalha os seguintes aspectos:

- Simbolização
- Elaboração
- Memória visual
- Memória auditiva
- Coordenação motora ampla
- Coordenação bi-manual
- Identificação

<sup>5</sup> fruto da parceria entre DOT – Educação Infantil, DOT – Educação Especial e as instituições AACD, AHIMSA, APAE, FUNDAÇÃO DORINA NOWILL e LUGAR DE VIDA. Diversas reuniões foram realizadas ao longo de 2010, com o objetivo de construir referências que pudessem subsidiar o trabalho com os educadores através do curso de formação continuada dos professores.

<sup>6</sup> Contribuições APAE de São Paulo.

- Resolução de situações problemas

As OCs também apontam para os desafios que se deve assumir ao trabalhar com a inclusão:

“O desafio colocado ao professor das instituições de educação infantil é perceber cada criança com necessidades educacionais especiais para apoiá-la em suas especificidades, promovendo situações de interação com as outras crianças que favoreçam a transformação e ampliação do seu repertório cultural, maximizando suas aprendizagens. Seu planejamento deverá possibilitar o envolvimento dessas crianças e das demais em vários momentos e em diferentes atividades que podem ocorrer simultaneamente em pequenos grupos.” (OC p. 20).

“A Educação Inclusiva só se efetiva se os ambientes de aprendizagem forem sensíveis às questões individuais e grupais, e onde as diferentes crianças possam ser atendidas em suas necessidades específicas de aprendizagens, sejam elas transitórias ou não, por meio da efetivação de respostas adequadas a cada situação” (OC p. 23.)

Citaremos algumas orientações didáticas que podem contribuir no desenvolvimento do trabalho do professor que tem casos de inclusão de deficiência mental em sua turma:

- Estructure os ambientes de aprendizagens de modo a proporcionar condições para a participação de todas as crianças nas atividades propostas garantindo momentos de interação com os demais companheiros e com o professor;
- Olhe fixamente para criança, favorecendo o relacionamento interpessoal, estabelecendo uma relação cordial e afetiva;
- Use frases curtas com apoio indicativo e auxílio físico sobre as regras;
- É importante que o professor mantenha uma rotina estruturada, fazendo uso de regras claras e da repetição das orientações para favorecer as memorizações;
- Garanta na rotina diária a variedade e a regularidade das atividades criando oportunidades para as crianças adquirirem maior familiaridade com algumas delas.
- Durante as atividades é preciso observar a criança e favorecer a comunicação estimulando a verbalização de palavras simples e necessárias; (“O faz de conta é marcado por um diálogo que a criança estabelece com seus parceiros e mesmo com bonecos. Ele requer constante negociação de significados e de regras que regem uma situação conforme as crianças assumem papéis, o que faz com que o desenrolar do enredo construído pelas intera-



ções das crianças seja sempre imprevisível” (OC p. 56)

- Prepare cuidadosamente as atividades, pois as que apresentam um grau maior de dificuldade tendem a desmotivar as crianças ao realizá-las;
- Garanta o tempo que a criança necessita para realizar cada atividade, recorrendo a tarefas concretas, funcionais e diversificadas embora não especialmente diferentes das que são utilizadas com as outras crianças; (“apoiar a ampliação do repertório de brincadeiras e a diversidade de possibilidade de brincar das crianças, além do faz-de-conta: jogos de regras, brincadeiras cantadas, jogos de tabuleiro, entre outros” (OC p. 60)
- É importante que a criança tenha várias possibilidades de escolhas que favoreçam seu envolvimento e interesse pelo ambiente. Faça acordos. Reforce sua independência (“Desafiadas pelas situações novas ou incongruentes construídas nas diferentes formas de brincadeiras, as crianças exploram encaminhamentos inovadores que têm que ser disputados e negociados com diferentes parceiros, e passam a fazer parte da cultura daquele grupo infantil. Elas também são espaços de poder que as crianças ocupam para exercer o controle não só sobre si mesmas, mas para se diferenciar e confrontar os adultos e a cultura do mundo adulto” (OC p. 57).
- A criança necessita de elogio e apoio das situações socialmente aceitas, favorecendo a repetição de comportamentos adequados. É importante que o professor não valorize o comportamento inadequado da criança, recorrendo a elogios aos comportamentos adequados de outras crianças para servir de modelo;
- Sempre que necessário, retome os combinados deixando claro que os limites valem para todas as crianças. Se necessário, indique que não gostou de tal atitude;
- Mantenha-o no grupo, não o deixe isolado, mostre que ele também faz parte do grupo e é parte importante do processo grupal, porém não permita que façam por ele. (“ter em mente que, para a criança envolver-se em brincadeiras, ela necessita sentir-se emocionalmente bem no espaço que ocupa e na relação com os adultos e as outras crianças presentes, e precisa querer brincar” (OC p. 59).

## **A BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS COM TGD<sup>7</sup>**

A partir de toda a conceituação e reflexão anterior, vamos acrescentar que o brincar é também uma forma que a criança encontra para



simbolizar suas dificuldades, seus conflitos, suas falhas e preocupações. Podemos então associar as manifestações de fantasia, o imaginário da criança, com a sua própria constituição subjetiva. Nesse processo, a criança expressa essa constituição pelas brincadeiras.

No bebê, acompanhamos a constituição subjetiva por meio de expressões do seu corpo que serão as bases das brincadeiras. Acompanhamos as brincadeiras de esconde-aparece, ir e vir, dentro-fora, achar-esconder, em cima-embaixo, colocar-tirar. O estabelecimento dos ritmos de sono e de alimentação são indicadores importantes da constituição subjetiva e do desenvolvimento do brincar porque eles apontam a o início da que chamamos de capacidade de lidar com a presença e com a ausência , base da representação.

A capacidade de elaboração simbólica (falar de si, ser criativo na linguagem, pensar sobre si mesmo) vai gradativamente aumentando ao longo desse período da infância (0 a 6 anos). Inicia-se pelo choro, que a mãe e o educador entendem como demanda, um pedido dirigido a eles; passa pelas fases do balbucio, dos gestos, das pequenas palavras, e vai até a elaboração de frases e criação de suas próprias histórias. Assim, a capacidade de representação é fundamental para a elaboração do pensamento, pois possibilita à criança prescindir da presença da mãe, do educador e dos objetos, bem como pensar e falar sobre eles em sua ausência.

Pensando nessa articulação entre o brincar e constituição subjetiva, podemos compor um quadro ilustrativo com algumas situações que o professor pode encontrar e cujo significado pode nortear suas intervenções. Lembre-se que esse quadro não tem a pretensão de definir e abarcar todas as situações e possibilidade de articulação entre o brincar e a constituição subjetiva:

<b>Características do faz de conta</b>	<b>Significado</b>	<b>Exemplos de alguns tipos de brincadeiras</b>	<b>Possível constituição subjetiva da criança</b>
Ausência de fantasia	Ausência de imaginário na criança	Mimese de cenas cotidianas e habituais, uso mecânico dos objetos e dos brinquedos: A criança somente manipula os objetos e brinquedos fazendo eles funcionarem do ponto de vista da mecânica, da forma, ou dos atributos físicos que os caracterizam.	Posição autista





<b>Características do faz de conta</b>	<b>Significado</b>	<b>Exemplos de alguns tipos de brincadeiras</b>	<b>Possível constituição subjetiva da criança</b>
fantasia excessiva	A fantasia aparece sem limite entre o imaginário e o real	Persistência repetitiva nos desenhos, encarnação de personagens (a criança é o personagem) e atuações (as cenas são sempre as mesmas e a criança não comenta o significado delas). Agressivização da relação com o outro.	Psicose (No brincar da criança não aparecem representados os limites e os nem os interditos. Tem um "jeito" próprio de brincar)
Ultrapassagem constante do limite entre a fantasia e o real	Há na criança um reconhecimento do limite entre a fantasia e o real, mas ela quer desafiar esse limite	Brincadeiras que colocam a criança em risco, brincadeiras violentas, brincadeiras que visam atingir o outro (outro é um alvo)	Crianças que recusam às leis, regras e limites
A criança diferencia o simbólico, o imaginário e o real nos seus atos, produções e brincadeiras.	A fantasia e o imaginário são utilizados para a construção da representação e da simbolização	Observa-se nos seus desenhos, traços, jogos e brinquedos uma história, uma narrativa, com interditos, limites e onde os personagens são figurados. Brincadeiras onde os meninos são heróis fortes são comuns. Ou seja, há brincadeiras que expressam agressividade mas, elas não devem ser violentas.	Constituição subjetiva dentro do esperado*

\* O esperado na constituição subjetiva articulado ao brincar é a capacidade da criança fazer histórias nas brincadeiras e reconhecerem que é de "brincadeira" e o que não é (o que não pode fazer). Entretanto, destaca-se que, como já foi apontado, os conflitos e dificuldades fazem parte desse processo. Assim, as crianças expressarão sua raiva e agressividade, podem apresentar medos, voltar no seu desenvolvimento (voltar a fazer coisas que não faziam mais).

Nas situações de brincadeiras as crianças com transtornos globais do desenvolvimento podem apresentar alguns tipos de reações ligadas a comunicação, interação social e uso da imaginação, com isso pode afetar diretamente a relação da criança com as outras crianças, com os adultos e com objetos, portanto o professor necessita:

- Oferecer à criança, cuidadosamente, a experiência do brincar inicialmente de forma estruturada e dirigida para que por meio dessa experiência, ela possa, aos poucos, estabelecer relações resultando no desejo de repetir experiências, vivências novas por iniciativa própria;
- Ser um observador atento e sensível da brincadeira voltado a acompanhar a riqueza das interações, atentar para as manifestações de afeto excessivo, pois algumas vezes pode desencadear agressividade, e se isso ocorrer o aluno não pode ser ignorado ele deverá ser conduzido a algum lugar onde não atrapalhe os outros alunos. Essa atitude deve ser entendida pelo educador não como um isolamento, mas como uma tentativa de fazer o aluno se acalmar. O professor nesse momento deve manter a calma, manter em silêncio ou apenas falar poucas palavras ex. "calma estou aqui", pode tentar tocá-lo, após reconduzi-lo e retornar a atividade;
- Garantir oportunidade para a criança brincar com parceiros da mesma idade e de idades diferentes, no primeiro momento espontaneamente para acompanhar os possíveis enlaces (vínculos) que eles estabelecem seja com as crianças seja com as brincadeiras que os outros fazem. Tentar, sempre que possível, a partir dessa primeira percepção de quais seriam os "interesses" dessas crianças, fazer com que as outras crianças chamem, convoquem, oferecem brinquedos, nas brincadeiras dirigidas. Se a criança estabelecer um contato direto com o educador, ele também pode ser o mediador;
- Mudar periodicamente os brinquedos e brincadeiras. Não confundir obsessões com interesse. A conversa com as famílias se faz necessária para a descoberta das áreas de interesse, podendo ser um ponto de partida para as novas aprendizagens. Podemos ter dois tipos de experiências: com o aluno autista não é recomendado que se retire o seu objeto "autístico", aquele que ele sempre traz ou aquele com os quais ele fica fazendo movimentos repetitivos, ou mesmo o seu interesse por objetos que rodam, que tenham luz. Nesse caso, ir oferecendo a possibilidade desse objeto ou dessa fixação ter outro sentido que não a mera repetição. No caso de crianças psicóticas, pode-se ao se perceber essa fixação em um objeto (brinquedo) oferecer outro;



- Algumas vezes, os sons (instrumentos e músicas) podem ser um mediador no contato com esses alunos, um fio condutor do diálogo. Em outros momentos, as brincadeiras que incluem sensações corporais como rodar, rolar, fazer cócegas.

Os brinquedos com texturas diferentes, cores, com movimentos, também podem ser um mediador do contato. Contar histórias também pode enlaçar essas crianças, brincadeiras com fantoches, esses são alguns exemplos para pensar numa aproximação;

- Ajudar as crianças na superação dos conflitos desencadeados em suas brincadeiras, mas que também estabeleça limites;
- Não aceitar que a criança se recuse à atividade lúdica se isto acontecer, mude a rotina, é importante o registro em suas anotações das atividades, faça tentativas e gradativamente vá oferecendo atividades que a criança goste, possibilite que a criança possa escolher atividades (ofereça uma certa flexibilização), encoraje outras crianças para convidá-las a participar, sempre que possível, uma criança pode fazer muito pela outra;
- Prestar atenção na linguagem do corpo (agitação ou outros sinais de que algo esteja errado), pois toda a expressão do corpo é uma forma de comunicação; nas crianças com TGD a imagem do corpo (a noção de um corpo coeso) esta precariamente constituída por isso o educador pode se defrontar com questões alimentares, questões no controle dos esfíncteres, usos incomuns para lidar com o xixi e o coco. Tentar dar um sentido para essas produções, ir nomeando-as para ir tirando-as do campo das sensações e percepções;
- Mostrar como realizar a brincadeira ou o brinquedo, esteja preparado para repetir várias vezes, um esquema visual ajuda muito a operacionalização;
- Utilize o seu registro para refletir sobre as situações e experiências vividas com essas crianças: o educador pode passar por momentos conturbados, às vezes inusitados, mas, na escrita e releitura dessas situações, o educador pode encontrar os pequenos detalhes que farão a diferença na maneira de lidar com essas crianças: alguma forma específica de contato, alguma forma de aproximação, um novo interesse desse aluno.

## **A BRINCADEIRA DE CRIANÇAS COM SURDO-CEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA<sup>8</sup>**

A população de crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla é muito heterogênea. Sua caracterização inclui as perdas dos senti-

dos de distância, ou seja, visão e audição, em diferentes graus, que trazem implicações significativas em como a criança aprende, se comunica e interage socialmente. São crianças que precisam constantemente de mediação, pois com a perda dos canais de distância e também com associações neuro-motoras podem apresentar comportamentos que levem ao isolamento, por não conseguir interagir sem auxílio com a outra pessoa, podendo apresentar comportamentos mais bruscos ao entrar em contato com ela ou, serem muito passivos esperando alguém tocá-la. A U.E. é um ambiente favorável, pois como mantém hora certa para atividades criando uma rotina estruturada ajuda a criança a entender e antecipar seu dia. (“a escolha do horário de realização das atividades pode favorecer uma melhor organização das mesmas, o que torna a participação das crianças mais tranquila”. (OC p. 36))

Por apresentar necessidades específicas em comunicação e mobilidade, as crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla perdem oportunidades de aprendizagem incidental, seja pela deficiência visual, auditiva, comprometimentos motores ou neurológicos, os pais tendem a superproteger e a evitar exposição da criança em atividades que ocorrem no dia a dia. No entanto elas precisam de vivências práticas para aprenderem. Pela falta de uma comunicação eficiente as crianças não conseguem conversar sobre fatos passados. Para contar histórias e participar do faz de conta, a criança tem necessidade de primeiro vivenciar uma situação real para depois entender o fazer de conta. Atividades simples como hora do lanche ou hora do banho podem tornar-se livros de experiência real, no qual o personagem principal é a própria criança, e as páginas do livro trazem a sequência de materiais usadas durante a atividade e que são significativas para eles.

A criança pode participar do faz de conta com o uso de dramatizações que não conte apenas com os recursos visuais e auditivos, mas que a criança experimente as ações e movimentos da história. Exemplo: se o Lobo Mau assoprou, que a criança sopre ou que soprem nela para ela aprender o que é soprar, ou pode-se usar um ventilador para ela ligar e desligar para produzir vento. Existem várias maneiras de adaptar histórias. (“tomar a brincadeira infantil como campo privilegiado de experiências na construção conjunta de significados” (OC p. 39).)

No entanto, é importante ressaltar que a criança com surdocegueira e com deficiência múltipla terá sempre a necessidade de mediação, seja por um adulto ou outra criança, ou seja um amigo que possa segurar o livro, sentar junto, o professor realizando sinais táteis e ou coativos para efetivar a participação do aluno na hora da contação de história. (valorizar as interações professor-criança(s) e criança-criança como recursos fundamentais nas aprendizagens” (OC p. 39).)



## O QUE OBSERVAR NA INTERAÇÃO PROFESSOR - CRIANÇA:

- **Sinais táteis:** Quando o professor ou responsável coloca sua mão abaixo da mão da criança com surdocegueira e ou com deficiência múltipla para realizar o movimento junto com a criança do sinal para informar, reclamar, pedir mais e etc.
- **Sinais coativos:** Quando o professor ou responsável coloca sua mão acima da mão da criança com surdocegueira e ou com deficiência múltipla e realiza o movimento em conjunto do sinal da ação.
- **Troca de turnos:** Quando o adulto e a criança trocam de posição na ação que está sendo realizada (minha vez, sua vez). Por exemplo, o professor conta a historia e depois solicita ao aluno que conte a historia ou realizando-a por partes.
- **Sistemas de Comunicação:** “ ...se combinam sinais que se relacionam com a funcionalidade do objeto, movimentos do corpo que descrevem a ação desejada, imitação de sinais da criança cuja intencionalidade tem sido comprovada e sinais convencionais de fácil compreensão apoiados pelo contexto em que se produzem.”

(Pilar Gómez Viñas, 2005)

## A BRINCADEIRA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA<sup>9</sup>

Para que as crianças com Deficiência física possam brincar igual às outras e com as outras, precisamos lhe ensinar a brincar: isto quer dizer, precisamos treinar com ela as habilidades corporais, manuais, intelectuais que as brincadeiras requerem. Não adianta querer que ela brinque de esconde – esconde quando não tem a permanência do objeto, o esquema corporal e a noção do espaço.

O pedagogo ou educador pode passo a passo, levá-la a adquirir estes conhecimentos, através do ato do brincar como meios e fins. Sempre fazendo com ela e não fazendo por ela, adaptando meios para chegar aos fins. Exemplo: nas atividades abaixo como o rema-rema, é necessário que o professor coloque a criança no seu colo e segurando junto às suas mãos as dela e assim fazer o movimento e cantar. O arrastar o lençol sobre uma superfície lisa: importante nesta hora colocar a criança acomodada na calça da vovó (uma forma dela ficar melhor posicionada para esta e muitas outras atividades no chão).

Rema - rema, o balançar no lençol, o rolar de um lado para outro



com o colega etc. estas atividades ajudam a fazer com que a criança sinta seu corpo em movimento no espaço.

Brincadeiras de faz de conta: durante este acontecimento, crianças com DF, na hora da improvisação do diálogo com outra personagem, caso tenha a dificuldade de fala/expressão de linguagem, usará o recurso de comunicação alternativa/ PCS que estará disponível e de fácil manejo para que possa responder (colado em um avental velcroado ou em uma bolsa a tiracolo ou pasta) com conteúdo temático.

Conhecendo a criança deficiente física, poderemos desenvolver com ela novas habilidades, criar e lhe proporcionar o prazer do brincar com ela e não brincar por ela. Somos seus parceiros nas brincadeiras, adaptando o ambiente para tal.

A brincadeira realizada com um grupo ajuda a criança com deficiência física a se desenvolver e a crescer. Dentro do grupo ela é envolvida e dirigida, e a repetição ajuda a compreender, pois ela tem "tempo" para observar o outro, facilitando assim, sua participação e compreensão da atividade proposta.

Portanto, brincar é necessário para o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança deficiente física junto às outras crianças.

A expressividade e a movimentação das crianças no jogo. Toda atividade de movimento contribui para o desenvolvimento psicomotor da criança, incluindo a criança deficiente física. Nas atividades ao ar livre a criança cadeirante deve receber ajuda do professor ou do auxiliar, colocando-a nos brinquedos. A criança motoramente grave, aquela que não tem sustentação de tronco e cabeça, pode participar das atividades: o professor executa os movimentos juntamente com a criança para que ela sinta o movimento através do corpo do professor. Nas atividades de classe, como sentar no chão, algumas crianças precisam de mobiliário apropriado (cantinhos, triângulos, calça da vovó). A terapeuta ocupacional orienta nessa área. Sempre que a criança deficiente física apresenta dificuldade para executar um movimento, deverá ter ajuda para realizá-lo e não o professor ou auxiliar fazer por ele, isto é, fazer com ele e nunca por ele.



## **A BRINCADEIRA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL<sup>10</sup>**

Para a criança cega e de baixa visão, a leitura de mundo não pode ser feita apenas pela exploração concreta dos objetos que toca e a

<sup>10</sup> Contribuições Fundação Dorina Nowill

cerca no mundo real. Elas necessitam ter acesso e vivenciar o mundo da fantasia, do faz de conta, da linguagem simbólica, da estética, da arte para que desenvolvam a imaginação e a criatividade. Para que haja uma interação positiva entre as crianças e os educadores e suas necessidades básicas possam ser atendidas, torna-se importante a organização dos espaços, o rearranjo e a organização do tempo na escola.

As crianças com deficiência visual, como as demais crianças, necessitam que os ambientes se apresentem alegres, tranquilos, confortáveis proporcionando um espaço de aprendizagem mediante trocas e experiências compartilhadas entre adultos e crianças. A organização do espaço físico é essencial para que uma criança com deficiência visual desenvolva sua independência e autonomia. Torna-se fundamental verificar a existência de barreiras físicas perigosas, obstáculos aéreos, posição de lixeiras, corrimãos em escadas, objetos pontiagudos ou perfurantes que possam causar acidentes no pátio, em brinquedos no parque ou área livre. Esses cuidados são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e independência da criança cega e de baixa visão principalmente para que estejam seguras na exploração motora e tátil do ambiente interno e externo que são determinantes para o processo de construção do conhecimento.

A localização do mobiliário, as portas da sala, dos armários, do banheiro devem sempre estar abertas ou fechadas para que não se tornem obstáculos para a movimentação espontânea e segura da criança com deficiência visual.

A localização das mesas, cadeiras, cabides, os materiais, jogos e brinquedos devem estar sempre dispostos de forma acessível. Qualquer mudança deve ser comunicada e vivenciada pela criança que não enxerga para que ela reelabore o mapa mental do ambiente.

A adaptação do ambiente externo, quando necessária, a adaptação de rampas, banheiros, corrimão e iluminação seguem as normas técnicas universais de acessibilidade, ou devem ser garantidas na construção ou reforma dos centros de educação infantil. As escadas e corrimãos devem possuir contraste para as crianças de baixa visão e deve haver materiais sensoriais nas adaptações para crianças cegas.

O parquinho deve ter condições de acessibilidade, com eliminação de obstáculos aéreos, brinquedos de estrutura dura ou cortante que possa machucar a criança em movimento.

É também necessária a sinalização do ambiente por diferenciação de piso, comunicação verbal para as sinalizações em parque, ambiente aberto, elevadores e comunicação braille em portas e corredores. (BRASIL, MEC, p. 49)

O professor deve encorajar a criança com deficiência visual, como as demais, a participar de brincadeiras que envolvam o reconhecimento e



desvio de obstáculos. Por exemplo, colocar troncos, bancos (avisá-la de sua existência) e depois pedir para ultrapassá-los, saltando, pulando, desviando, empurrando, passando por cima, por baixo, de acordo com seus desejos e criatividade. Tais desafios irão proporcionar maior segurança para quando encontrar obstáculos em seu caminho e, conseqüentemente, irão favorecer sua autoconfiança e ajudá-la a ser decisiva e independente. A criança precisa sentir-se segura para passar ao nível cognitivo mais elevado.

O preparo para a conquista de sua independência na escola começa desde seu primeiro dia de aula. Por isso, é de vital importância que o professor ajude-a a conhecer a sala de aula já nos primeiros dias, mostre que a porta é o principal ponto de referência para localizar sua mesa, sua cadeirinha, a mesa do professor e dos demais colegas. No caso da criança com baixa visão, o professor deverá procurar descobrir como ela vê e ajudá-la a utilizar essa visão da melhor forma possível.

Após o reconhecimento da sala de aula, a criança deverá ampliar seus conhecimentos de ambiente. O professor deverá orientá-la com relação à localização do banheiro, utilizando técnicas específicas de exploração (sons, odores, paredes, espaço da porta, aclive, declive) e familiarizá-la com o novo espaço (localização da pia, vaso sanitário, papel higiênico e outros). Essa familiarização poderá ser feita utilizando as paredes como referência e deslizando suavemente as costas das mãos, seguindo uma linha-guia. Dessa forma, a criança deverá, progressivamente, ser orientada para o domínio de outros espaços escolares, não se esquecendo da importância da mediação dos colegas, sob supervisão do professor, nessas explorações.

Quando a criança tem baixa visão, os corredores internos deverão permanecer com as luzes acesas e sinalizadas com fita-crepe de cor amarela para dar o contraste, o mesmo devendo ocorrer com o primeiro e último degrau das escadas.

Ao caminhar pela escola com o aluno cego segurando seu pulso, o professor deverá descrever as características do espaço e fornecer pistas com relação à sombra do prédio escolar, ruídos específicos, degraus, diferentes pisos e outros.

A imobilidade da criança com deficiência visual muitas vezes é causada pelo isolamento, falta de curiosidade, medo de se machucar e, principalmente, por falta de oportunidade de brincar. (GARCIA e MACHADO, p. 69)

A ausência da visão, por si só, não impõe limitações na possibilidade de estabelecer relações, nem tampouco provoca impossibilidade de responder aos estímulos. A criança cega ou com baixa visão pode interagir com o mundo que a cerca. No caso de uma roda de conversas, sugerimos algumas ações facilitadoras:

- Na roda as crianças deverão se apresentar uma a uma, o que proporcionará para a criança com deficiência visual o conhecimento dos



demais participantes do grupo e dos educadores que estarão nessa atividade.

- Na roda as crianças deverão se apresentar uma a uma, o que proporcionará para a criança com deficiência visual o conhecimento dos demais participantes do grupo e dos educadores que estarão nessa atividade.
- Caso a atividade seja realizada em um ambiente não conhecido pela criança com deficiência visual, o professor deverá ajudar a criança a explorar e conhecer o novo espaço.
- Avise com antecedência sobre as possíveis mudanças de ambiente e também sobre o afastamento de pessoas que estão interagindo com ela. Com essas informações a criança se sentirá mais segura, pois não possui o domínio visual do ambiente.
- Na presença de pessoas estranhas ao ambiente e em situações novas, mantenha maior proximidade e relate o que irá acontecer. Isso evitará o aumento de ansiedade e insegurança na criança.
- Evite que o ambiente fique conturbado e garanta que as crianças falem uma de cada vez. Isto facilitará a participação da criança cega e fará com que tenha melhor compreensão da atividade desenvolvida.
- Assegure-se de que todas as atividades propostas, principalmente as que envolvam a linguagem (canções, histórias, seguir ordens), incluam a participação da criança cega de alguma forma, desde que ela compreenda o que está fazendo. Antes de iniciar a roda de conversa é importante para a criança cega que o professor explique como a atividade será desenvolvida.
- A roda de conversa é uma situação que favorece a interação das crianças e possibilita a expressividade verbal tão relevante no caso da criança com deficiência visual. Como motivação para a atividade, é interessante incluir materiais concretos referente ao tema que possa proporcionar para todas as crianças um interesse comum. Exemplo: se o professor apresentar a figura de uma obra de arte, que contenha uma mulher de cabelos longos, esta característica precisa ser vivenciada. O professor pode mostrar a diferença entre comprido e curto pedindo para que a criança cega passe a mão nos cabelos de seus colegas, afim de que possa construir o conceito a partir da exploração tátil.
- A organização do ambiente deve ser em termo do espaço, materiais, atividades e tempo.
- Necessidades de Tecnologia de apoio para facilitar acesso a comunicação, autonomia pessoal, social, aumentar a interação com meio, participação nos contextos que frequentam.



## **ACESSIBILIDADE**

As crianças com deficiência múltipla e com surdocegueira tem necessidade de acessibilidade que é definida como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação. Na sala de aula também é importante notar que as crianças costumam sentar-se no chão ou em cadeiras e mesas baixas e nem sempre a criança que está na cadeira de rodas tem o acesso à interação e troca com os outros por estar em uma altura diferente. Pode-se ter a necessidade de tirar a criança da cadeira de rodas e usar cunhas, calça-da-vovó ou outro recurso que facilite o posicionamento de forma que a criança tenha a oportunidade de participar e interagir com seus colegas de classe.

## **RECURSOS ACESSÍVEIS**

A Calça da Vovó, feita de calça jeans com enchimento de retalhos tecidos, flocos de isopor é um material confortável que serve como almofada para apoiar as costas da criança que tem dificuldade para sentar-se.

## **Para saber mais**

ABRAHÃO, C. Pensamento Sincretico em conversas infantis. São Paulo: Revista Avisa Lá, número 38, maio de 2009.

ALMEIDA, Laurinda e MAHONEY, Abigail (orgs.) Henri Wallon: Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2000.

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006

BRESCIANE, A. L. Cestinhas-surpresa – regularidade e diversidade: componentes fundamentais no planejamento de atividades para bebês. São Paulo: Revista Avisa Lá, número 16, outubro de 2003.

BROUGERE, Gilles; DANTAS, Heloysa; AMARAL, Maria Nazare; DE CAMARGO Pacheco. O Brincar E Suas Teorias, Thomson Pioneira, 1998.

BROUGERE, Gilles. Brinquedo E Cultura, ed. Cortez. 1995.

BROUGERE, Gilles. Brinquedos E Companhia, ed. Cortez. 2004.

BROUGERE, Gilles. Jogo E Educação, ed. Artmed 1997

CARRERIA, R.A.R. (2011). Ensino e Linguagem: Entre o Real e o Ideal na Cons-



trução de um Projeto Pedagógico Integrado. São Paulo: AnnaBlume. [No Prelo]  
FERREIRA, M. C. R. (org). Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002

FILGUEIRAS, Isabel Porto. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. Revista *Avisa Lá*, número 11, julho de 2002.

FRAUENDORF, R. Brincar com água na educação infantil São Paulo: Revista *Avisa Lá*, número 19, julho de 2004.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

HERNANDÉZ, F. A organização do Currículo por Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KAERCHER, G. e CRAIDY, C. (orgs.) Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001

KLISYS, A.; FONSECA, E. Brincar e ler para viver São Paulo: Instituto Hedging – Griffo, 2008.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil- fase 1 São Paulo - SME/DOT, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação – Programa ADI Magistério - Caderno OPE – Módulo 1, 2003.

WAJSKOP, G. Brincar na pré- escola. São Paulo: Cortez, 1995.

## ***BIBLIOGRAFIA SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO FAZ DE CONTA***

BERNARDINO, L.M.F. & KAMERS, M. A creche e o brincar: alternativas para a educação no primeiro ano de vida. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo: IPUSP, número 15, segundo semestre de 2003, PPS 48-57.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes

**Cadernos da Rede**



e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual / coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Ide Borges dos Santos – reimpressão – Brasília: MEC, SEESP, 2004. 81p.: il. (Educação Infantil; 8)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: autismo / coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Ide Borges dos Santos – reimpressão – Brasília: MEC, SEESP, 2004. 81p.: il. (Educação Infantil; 8)

GARCIA, N; MACHADO, E.V. Orientação e mobilidade na educação infantil. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual / coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Ide Borges dos Santos – reimpressão – Brasília: MEC, SEESP, 2004. 68-69p.

JERUSALINSKY, A.N. A escolarização de crianças psicóticas. In: Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, número 2, segundo semestre de 1997, PPS 72-95.

JERUSALINSKY, A.N. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. In: Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, número 9, segundo semestre de 2000, PPS 118-123.

KUPFER, M.C.M. & PETRI, R. "Por que ensinar a quem não aprende?". In: Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, número 9, segundo semestre de 2000, PPS 109-117.

KUPFER, M.C.M. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. In: Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, número 2, segundo semestre de 1997, PPS 53-61.

KUPFER, M.C.M. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. In: Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, número 7, segundo semestre de 1999, PPS 96-107.

MARIOTTO, R.M. Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. In: Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, número 15, segundo semestre de 2003, PPS 34-47.

QUEIROZ, T.C.N. Entrando na Linguagem, in Revista Estilos da Clínica, IPUSP, São Paulo, Número 15, 2º semestre 2003.



# BLOCO DE ANOTAÇÕES



## DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA EDUCAÇÃO INFANTIL

### DIRETORA

**Yara Maria Mattioli**

### EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA

**Fernanda Silva Noronha**  
**Maria Heloisa Sayago França**  
**Marilda Aparecida Bellintani Jamelli**  
**Matilde Conceição Lescano Scandola**  
**Patrícia Maria Takada**

### EQUIPE TÉCNICO ADMINISTRATIVA

**Edna Ribeiro da Silva**  
**Sylvete Medeiros Correa**  
**Vitor Hélio Breviglieri**  
**Gilcenalba Vírginio 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 Vignola Zurawski**  
**Silvana de Oliveira Augusto**

### FORMADORES DE PROFESSORES

**Alessandra Ancona de Faria**  
**Ana Benedita Guedes Brentano**  
**Ana Lucia Henriques Gomes**  
**Andrea Fraga da Silva**  
**Carlos Alberto Silva**

**Cinthia Soares Manzano**

**Fernando Brandão**

**Francisco Iglioni Gonsales**

**Liliana Elisabete Olivani**

**Liliana Maria Bertolini**

**Linice da Silva Jorge**

**Luciana Aparecida Gurgel Rodrigues**

**Marcos Marcelo Soler**

**Maria Aparecida Vedovelo Sarraf**

**Maria Luiza Borghi**

**Marina Marcondes Machado**

**Rosangela Aparecida Ribeiro Carreira**

**Sandra Maria Chalmers Sista**

**Sandra Papesky Sabbag**

**Sheila Christina Ortega**

### COORDENAÇÃO GERAL

**Yara Maria Mattioli**

**Zilma de Moraes Ramos de Oliveira**

### ELABORAÇÃO DE PAUTAS

**Maria Paula Vignola Zurawski**

**Matilde Conceição Lescano Scandola**

**Patrícia Maria Takada**

### ORGANIZADORA DA PUBLICAÇÃO

**Silvana de Oliveira Augusto**

### COLABORADORES DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SME

**Silvana Lucena dos Santos Drago**

**Adriana Sapede Rodrigues**

**Luci Toreli Salatino**

**Mariluci Campos Colacio**

**Mônica Leone Garcia Federico**

### PRODUÇÃO GRÁFICA

Projeto Gráfico e capa: **Joseane Ferreira**

Coordenação do Centro de Multimeios :

**Magaly Ivanov**

Diagramação : **Ueslei Petená**

### DIAGRAMAÇÃO, CTP, IMPRESSÃO E ACABAMENTO

**Art Printer Gráficos e Editores Ltda.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

Narrativas infantis no jogo do faz de conta - A Rede em rede : a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação - São Paulo : SME / DOT, 2010.

56p. : il.

Bibliografia

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

CDD 372.21

Código da Memória Técnica: Sa.018/10

**Cadernos da Rede**



PREFEITURA DE  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO